أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

إعداد

محمد عبد الحليم محمود قطيشات

بإشراف

الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2010

تفويض

أنا محمد عبد الحليم قطيشات أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها

الاسم :محمد عبد الحليم قطيشات

التوقيع:

التاريخ: ٦/٩/٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وأجيزت بتاريخ ...٢٢/٨/٢٠٠٦...

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور أمين أبو لاوي	رئيسا	....
الدكتور إبراهيم الزعبي	عضوا	....
الدكتور ناصر المخزومي	عضوا	....
الأستاذ الدكتور ماجد الجلاد	عضوا ومشرفا	....

الإهداء

إلى روح والدي رحمه الله

إلى أمي الغالية التي ربت وتعبت وكانت لي العون الأكبر بعد الله تعالى على إتمام دراستي

إلى أشقائي الأعزاء

عماد وعامر وعبد الله ومحمود

إلى رفيقة دربي التي ساندتني

زوجي منال

إلى من أسأل الله تعالى أن يجعلهم ذخرا لدينهم وأمتهم ووطنهم

أبنائي

إسراء وأسامة وسمية وأحمد وحمزة

إلى كل من ساهم ويساهم في تطوير تعليم التربية الإسلامية

أهدي ثمرة جهدي راجيا من الله تعالى القبول

الشكروالتقدير

بعد شكر الله أولا وآخرا أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الكريم الفاضل:
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد؛ لما منحني من رعاية خالصة وعزيمة قوية؛ فكان لنصحه وإرشاده ومتابعته ورعايته عظيم الأثر في إنجاز هذه الرسالة، وإخراجها إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة مناقشة الأطروحة:

الأستاذ الدكتور أمين أبو لاوي

و الدكتور إبراهيم الزعبي

والدكتور ناصر المخزومي

الذين كان لهم طيب الأثر في تطوير فكرة هذا البحث ودعمه بالنصح والإرشاد.

كما أتقدم بالشكر الخالص والصادق إلى الإخوة الأعزاء الدكتور محمد القضاة والدكتور سمير الصوص اللذين كان لهما أطيب الأثر في دعمي ومساندتي.

كما أشكر أخي وشقيقي محمود قطيشات الذي وقف معي وساندني في إنجاز هذا العمل في فترة اغترابي.

وأتقدم بالشكر الجزيل لجامعة عمان العربية التي فتحت المجال لطلبة الدراسات العليا لينهلوا من منابع العلم ويسرت لهم سبل المعرفة .

وأتقدم بالشكر إلى كل من مجلس أبو ظبي للتعليم ومدرستي الصقور النموذجية والمواهب النموذجية

وأتقدم بالشكر إلى جميع إخواني وأخواتي الذين لهم حق علي، ولا يسعهم مدادي، ولكن قلبي يتسع لهم جميعاً.

والله أسأل أن يجزي خير الجزاء كل من أسهم في تطوير هذا العمل وأن يبارك له في عمره ووقته .

قائمة المحتويـــــــــــــــــــــــــات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال والصور

فهرس الملاحق

أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

إعداد

محمد عبد الحليم محمود قطيشات

إشراف

الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير (نموذج سوارتز) في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير؟
2. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل في مبحث التربية الإسلامية؟
3. هل هناك فروق جوهرية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس؟
4. هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى البرنامج المستخدم؟

5. هل توجد فروق جوهرية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أخذت عينة قصديه مكونة من (80) طالبا وطالبة من طلبة السادس الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة أبو ظبي التعليمية. وتم توزيعها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من (20) طالباً، و(20) طالبة، ومجموعها (40)، و مجموعة ضابطة من (20) طالباً، و(20) طالبة، ومجموعها (40).

قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة والتي تكونت من البرنامج التعليمي الذي أعده الباحث وفق نموذج سوارتز في التعلم المبني على التفكير والاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث واختبار التفكير الناقد الذي أعده الباحث، وتأكد الباحث من صدق الاختبارين وثباتهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين ومن خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرة أخرى.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائيا على أداء الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل ولصالح المجموعات التي درست باستخدام البرنامج

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس.

وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي وعلى كل المهارات والمهارات مجتمعة.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي تعزى إلى الجنس على كل المهارات و المهارات مجتمعة.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بجملة من التوصيات، منها:

1. تدريب المعلمين والمشرفين وتطوير قدراتهم التعليمية بشكل مستمر من خلال الإفادة من نموذج التعلم المبني على التفكير

2. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على مستويات تعليمية أخرى ودراسة أثر هذا البرنامج على تنمية مهارات واتجاهات أخرى لدى الطلبة مثل التفكير الإبداعي والتفكير

العلمي واتجاهات الطلبة نحو مبحث التربية الإسلامية ونحو معلم التربية الإسلامية بعد تدريبهم على هذا البرنامج.

The Effect of an Educational Program Based on Thinking-Based Learning on the Achievement of the Basic Stage Students in Islamic Education and on the development of their Critical Thinking Skills in the State of the United Arab Emirates

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of an educational thinking- based program (Swartz Model) on the immediate and delayed academic achievement in the Islamic Studies subject and the development of the critical thinking skills of the basic stage students in the United Arab Emirates.

In order to achieve the aim of the study, the following questions were asked:

1. What is the effect of the thinking-based program on the immediate and delayed academic achievement of the sixth grade students in the Islamic Studies subject?

2. Are there any statistically significant differences in the sixth grade students immediate and delayed achievement in Islamic education due to gender?

3. Are there any statistically significant differences in the students' critical thinking skills due to the program?

4. Are there any statistically significant differences in the students' critical thinking skills due to gender?

To answer the above questions, a sample of (80) sixth grade male and female students was selected from public schools in Abu Dhabi. Both the control and the experimental groups were selected intentionally and each group consisted of (40) students.

The instruments of the study included; the educational program based on Swartz Learning Model, and the achievement and critical thinking tests that were developed by the researcher. The validity and reliability of the instruments were verified.

Results:

The results of the study were as follows:

1. There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' immediate and delayed achievement in favor of the experimental group.

2. There were no statistically significant differences in the immediate and delayed achievement of students due to gender.

3. There were statistically significant differences in the students' performance in the thinking posttest and in all skills individually and collectively.

4. There were no statistically significant differences in the students' performance in the thinking posttest due to gender as regards the individual and collective skills .

Recommendations:

The researcher recommended:

1. Training teachers and supervisors to develop and use a thinking-based teaching model.
2. Conducting similar studies on other educational levels to investigate the effect of this program on developing other skills such as scientific and creative thinking skills as well as the students' attitudes towards the Islamic Studies subject and teachers after being trained on this program.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة

مع الثورة الهائلة للمعلومات التي نعيشها في هذا العصر، ومع ما يمكن أن تصل إليه هذه الثورة من آماد لا يمكن تخيلها أصبح أمام العاملين في مجال التربية والتعليم تحدٍ كبيرٌ، فلم يعد الوصول إلى المعلومة هو الغاية المنشودة إذ أصبحت المعلومة متيسرة، وأصبح باستطاعة أي طالب أن يصل إلى المعلومة في أي وقت شاء، وبخاصة مع توجه بعض وزارات التربية والتعليم في كثير من الدول لتوفير أجهزة الحاسوب لتكون في متناول الطلبة مع توافر كل إمكانات الشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

"وسوف يكون في متناول أي فرد من المجتمع، بمن في ذلك الأطفال كم من المعلومات يفوق ما لدى أي فرد في الوقت الحاضر، وإني لأتصور أن مجرد تيسر المعلومات بشكل وافر سوف يحث على حب الاستطلاع وخيال الكثير من الناس، وسوف يصبح التعليم مسألة فردية بحتة" (جيتس، 1998، ص301).

وهنا يكمن التحدي، فهل سيبقى دور المعلم ناقلاً للمعلومات فحسب حتى يصبح التعلم تعلماً بنكياً، يودع المعلم المعلومات في خلال العام ثم يسحبها عند الامتحان، أم أن واجبنا أن نعلم المتعلم كيف يتعلم، ونعلم المتعلم كيف يفكر، بدلاً من أن نعلمه تفكير الآخرين، وأن نعلم المتعلم كيف يوظف المعلومة في الحياة العملية، وكيف يواجه الحياة، ويحل المشكلات، ويتخذ القرارات.

وهل هناك علاقة طردية أم عكسية بين تعليم التفكير وتعليم حل المشكلات، وبين التحصيل الدراسي؟ وبخاصة إنه قد شاع في أدبنا التربوي الحديث عن مبدعين وموهوبين كانوا قد أظهروا ضعفاً في تحصيلهم المدرسي في بعض المواد.

هذه التساؤلات وغيرها تطرح في الأدب التربوي، وقد أشارت كثير من الدراسات التي ستذكر في فصل الإطار النظري والدراسات السابقة إلى أهمية التعلم المبني على التفكير وحل المشكلات، وأهمية إعادة صياغة المناهج التعليمية وفق نماذج تؤدي إلى تنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات (فنجاح الفرد في الحياة رهن قدرته على توظيف تفكيره وتكريسه كاملاً لحل ما يصادفه من مشكلات، لأن كل ما يبذل في حل المشكلات من ألوان النشاط يثير التفكير، وهو يسهم في تنمية الثقة والأهلية لخوض التجربة مرة ومرات في تعزيز ودافعية داخلية) (عسر، 1999، ص172).

إن السعي للحصول على المعلومات أمر مطلوب على الدوام، غير أن توقع الحصول على معلومات في غاية الكمال أمر غير عملي. أما في الحياة العملية فلا بد من القيام بأفعال واتخاذ قرارات، ونظراً لعدم كمال المعلومات عادة، فإن الأمر يقتضي إكمالها بالتفكير الجيد (ديبونو، 2001، ص42).

كما أن التعلم المبني على التفكير يسهم في فهم الطالب للمحتوى الذي يدرسه (وأفضل السبل الكافية في فحص مدى فهم الطفل عملية ما، أو قدراً من المعرفة، أن نتأكد ونطمئن إلى قدرته على استخدام ما فهمه في حل مشكلة ما من مشكلات حياته، فتزداد ثقته في نفسه، ويطرد حرصه على الوعي بنمط المشكلات التي حلت) (عسر، 1999، ص173).

وأما استشعار أهمية التعلم المبني على التفكير، وبخاصة في مستويات التفكير العليا والمركبة (كحل المشكلات) فهو هم عالمي، فقد أجرى التقرير القومي الأمريكي لتقييم تقدم التعليم (NAEP) اختبارات استندت إلى مشورة الخبراء، واستخدمت فيها التقنيات الإحصائية المتقدمة، وذلك في عام (1986) كما يشير "برور" (2000). وقد أوضحت نتائج التقييم أن غالبية الطلبة يسيطرون على المهارات الصماء ذات المستوى الأدنى، في حين أن القليل جداً منهم يمكنهم استخدام ما لديهم من معلومات لحل مشكلات أكثر تعقيداً، كما أنهم لا يستطيعون تطبيق ما لديهم من معارف في مرونة وتلقائية لحل مشكلات فيها غموض أو غير جيدة التحديد.

كما أن سوق العمل يحتاج إلى مخرجات تعليمية قادرة على التفكير وحل المشكلات، فقد أظهرت الدراسات أن النجاح الوظيفي لا يعتمد على تحصيل الطلبة بقدر اعتماده على قدرة هؤلاء الطلبة على توظيف المعرفة في الحياة. يشير "برور" (2000) إلى أن اللجنة الخاصة بالتربية في اجتماعات المائدة المستديرة لرجال الأعمال قد قررت أن (60٪) من خريجي المرحلة الثانوية لم يكونوا مستعدين للالتحاق بالمستويات الوظيفية المختلفة، وحتى النظرة المتأنية لما ينشر في الصحف والمجلات من إعلانات العمل تكشف عن أن كثيراً من الأعمال أصبحت تتطلب أفراداً قادرين على التفكير النقدي، والتحليل، والتجديد، وحل المشكلات.

ومع أن تعليم التفكير أصبح من أهم أولويات الأنظمة التربوية المعاصرة، إلا أنه في كثير من الأحيان لا يتعدى الجانب النظري. ويتصدر تعليم التلاميذ كيف يفكرون لأنفسهم قائمة الأهداف على الدوام، وهذا يعني أنه الهدف الأساسي للتربية ليتفرع منه كل ما عداه، ولسوء الحظ، فإن كل ما يقال أو يكتب عالميا حول هذا الهدف ليس إلا نوعا من الرياء، وذلك لأنه لا يتفق مع أية محاولة عملية لتعليم التفكير على أنه مهارة (ديبونو، 2001، ص30).

وقد اهتمت دولة الإمارات العربية المتحدة بتعليم التفكير والنمو بعقل الطالب، إضافة إلى جسمه ووجدانه، فقد أكد المبدأ السابع في وثيقة السياسة التعليمية، ورؤية التعليم (2020) في دولة الإمارات العربية المتحدة: "تنمية الإنسان عقلاً وجسماً ووجداناً" (عبد الكريم، 2004).

كما يعتقد الباحث إن المهارات التي اختارها (حل المشكلات واتخاذ القرارات) من المهارات العملية المركبة التي تتضمن مهارات في التفسير، والتوضيح، والاستدلال، والتقييم، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد التي يحتاجها طلبة التربية الإسلامية ليكونوا أكثر دقة في أخذ المعلومات وتفسيرها والاستدلال بها، والحكم على الأمور وتقييمها. قال تعالى: ﴿**ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً**﴾ (الإسراء: 36).

مشكلة الدراسة

الغرض من هذه الدراسة الوقوف على:

أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير وفق نموذج "سوارتز" في التحصيل الآني والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

عناصر مشكلة الدراسة

تتمثل عناصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير وفق نموذج "سوارتز" في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير؟
2. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل في مبحث التربية الإسلامية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى البرنامج المستخدم؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس؟

وتحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي المبني على التفكير.

2-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى البرنامج المستخدم.

4- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من ناحية:

- توفير برنامج تعليمي يدمج مهارات التفكير المركب (حل المشكلات، واتخاذ القرارات) مع مبحث التربية الإسلامية، ويتميز هذا الدمج بكونه يعلم الطالب مهارة التفكير وفق استراتيجية واضحة الخطوات، ووفق خارطة تفكير ومنظم بياني يحوّل هذه الخطوات المجردة إلى شكل يرسخ في ذهن الطالب فيتذكره عندما يريد ممارسة هذه المهارة، في حين يكون المحتوى الدراسي هو المادة التي يمارس الطالب التفكير من خلالها فترسخ في ذهنه، فتوفير هذا

البرنامج يسهم في سد حاجة الميدان التربوي إلى برامج تسهم في دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي.

- تحقق الانسجام والتكامل بين دعوات القرآن الكريم بالتفكر والتأمل والتدبر، وبين تطبيق ذلك عملياً من خلال هذا المبحث الوثيق الصلة بكتاب الله تعالى، فيحدث الانسجام، وتزول المفارقات؛ فلا يعود الطالب يقرأ الأمر بالتفكر، ويشاهد ويعايش أسلوب التلقين والحفظ فقط. كما تجيء هذه الدراسة مواكبة للاتجاهات العالمية والمحلية التي تدعو إلى الاهتمام بالتعلم المبني على التفكير.
- تساعد الطالب عند دراسته لمبحث التربية الإسلامية على توظيف التعليم في الحياة العملية؛ فيتعلم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، ثم يطبق ذلك عملياً من خلال مهارة تطبيق التفكير المتضمنة في هذا النموذج.
- تساعد مدرسي التربية الإسلامية على دمج مهارات التفكير مع المناهج الدراسية وفق أسلوب شيق ومحكم يعلم المهارة ويسهم في فهم المحتوى الدراسي.
- ويؤمل لهذه الدراسة أن تكون منطلقاً أمام الباحثين ليهتموا بهذا الجانب المهم من التعليم، وهو التعلم المبني على التفكير وفق نماذج تسهم في تعليم الطالب المهارة بصورة واضحة مع دمجها في المنهج الدراسي.
- كما يؤمل لها أن تسهم في إعادة تشكيل المناهج الدراسية في مبحث التربية الإسلامية لتهتم بدمج مهارات التفكير مع المنهج بصورة علمية صحيحة.

محددات الدراسة

تجري الدراسة ضمن المحددات الآتية:

1- اقتصارها على طلاب السادس الأساسي في مدرسة الصقور النموذجية، وطالبات السادس الأساسي في مدرسة المواهب النموذجية ضمن العينة التي اختارها الباحث، في الفصل الأول من العام الدراسي 2008-2009، لذا لا يمكن تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة.

2- اقتصارها على البرنامج التعليمي الذي أعده الباحث على مهارات التفكير المركب (حل المشكلات واتخاذ القرارات) معتمداً على نموذج الدمج عند "سوارتز"، وذلك لقياس التحصيل والتفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

3- يقتصر البرنامج التعليمي على دروس الحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية، والتهذيب من كتاب الصف السادس الأساسي – الفصل الأول – دولة الإمارات العربية المتحدة.

التعريفات الإجرائية:

اعتمد الباحث مصطلحات الدراسة على النحو التالي:

أولا: البرنامج التعليمي

هو مجموعة الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والمهارات التي قام الباحث بتصميمها، من منهج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفق نموذج الدمج عند "سوارتز"، والمتضمنة أيضاً خرائط التفكير والمنظمات البيانية التي سيدمج محتوى الدرس من خلالها.

وشمل هذا البرنامج دروس الحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية، والتهذيب للفصل الدراسي الأول،

ثانيا: التعلم المبني على التفكير

هو التعلم الذي يعتمد دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي بطريقة يدرس فيها الطالب محتوى الدرس ضمن مهارة من مهارات التفكير وذلك وفق نموذج سورتز في دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي.

ثالثا: التحصيل المباشر

مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية في مبحث التربية الإسلامية، ويقدر التحصيل بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار، ويقاس من خلال اختبار تحصيلي أعده الباحث لهذه الغاية، وقد تم قياس التحصيل المباشر بعد البرنامج التعليمي مباشرة.

رابعا: التحصيل المؤجل

مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية في مبحث التربية الإسلامية، ويقدر التحصيل بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار، ويقاس من خلال اختبار تحصيلي أعده الباحث لهذه الغاية، وقد تم قياس التحصيل المؤجل بعد إتمام البرنامج التعليمي بخمسة عشر يوما.

خامسا: التفكير الناقد

هو المهارة التي تساعد الفرد على الاستنتاج وفحص الوقائع وتقويم الحجج والتفسير والتصنيف ومعرفة الفروض والاستدلال

ويعرف إجرائيا بالدرجة المتحصلة على مقياس مهارات التفكير الناقد الذي صممه الباحث في هذه الدراسة وعلى المهارات مجتمعة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

المبحث الأول: الإطار النظري

يعد التعلم المبني على التفكير من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وقد اتجهت الكثير من وزارات التربية والتعليم إلى تعديل المناهج الدراسية لتتوافق مع هذه الاستراتيجية، وتعتمد هذه الاستراتيجية على فلسفة قوامها أن التفكير مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال التدريب، وأن مهارات التفكير المختلفة لا بد أن تدمج مع المناهج الدراسية ليتدرب الطلبة عليها من خلال تعلمهم لمناهجهم الدراسية المختلفة، وأن هذه المهارات والمناهج لا بد أن تدمج مع واقع حياة الطالب ليكون هذا التعليم ذا معنى ويتفاعل الطالب معه ويشعر أنه يلبي له حاجاته.

وقد تنوعت الاتجاهات في تعليم التفكير؛ فمن هذه الاتجاهات من رأى أن التفكير لا بد أن يدرب عليه كمهارة مستقلة عن المناهج الدراسية، فتقدم للطالب كحصة صفية تسمى حصة تفكير أو غيرها من المسميات التي تدور حول ذات المعنى، ومنهم من رأى ان يدرب على التفكير من خلال المناهج الدراسية، فتطعم المناهج بأنشطة وتدريبات غنية بمهارات التفكير كالاستنتاج والاستدلال والتوقع واتخاذ القرار وحل المشكلات، ولكن هذا الاتجاه وقع في مشكلة مفادها أننا نضع هذه الأنشطة والتدريبات دون أن نعلم الطالب كيف يمارس هذه المهارة؛ فنطلب منه أن يتخذ قرارا دون أن نعرفه بخطوات اتخاذ القرار ونطلب منه حل المشكلات دون أن نعرفه بخطوات هذه المهارة، إلى غير ذلك من المهارات.

وأما الاتجاه الثالث الذي نحن بصدده في هذه الدراسة فيقوم على دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي بطريقة تكون فيها مهارة التفكير هي القالب الذي يصب بداخله المحتوى الدراسي؛ فيتعلم الطالب خطوات المهارة من خلال منظم بياني وخارطة تفكير ويسير في محتوى الدرس وفق هذه الخارطة وهذا المنظم.

وفي هذا الفصل سنتعرض للأدب التربوي الذي ناقش مفهوم التفكير والتفكير الناقد الذي سيقاس أثر البرنامج التعليمي في تطويره، كما سنتعرض للتفكير في الإسلام وفي مبحث التربية الإسلامية ثم نعرض بعد ذلك لاتجاهات تعليم التفكير وللتعلم المبني على التفكير وفق نموذج سوارتز.

وبهذا سيتكون الإطار النظري للدراسة من جانبين؛ يناقش الجانب الأول التفكير وتعليمه، ويناقش الجانب الثاني نموذج "سوارتز" والتعريف به.

أولا: التفكير

التفكيرمفهوم مرتبط بالإنسان، فلا يوجد إنسان لا يفكر مهما تدنى مستواه العقلي، وقد اهتم المفكرون منذ القدم بتعريف هذا المفهوم والحديث عنه، كما اهتموا بتنميته وتطويره عند الإنسان، وقد اهتم القرآن الكريم اهتماما كبيرا بالتفكير واهتم به علماؤنا الكرام فوضعوا مناهج الاستدلال والاستنباط. وقد ناقش الباحث هذا الموضوع من خلال تعريف التفكير، واهتمام القرآن الكريم به، وتعريف بالتفكير الناقد.

تعريف التفكير

تعددت تعريفات التفكير بين التعريف اللغوي والتعريفات المعاصرة، وتنوعت هذه التعريفات بين من ينظر إلى ماهية التفكير ومن يتحدث عن أمثلة للتفكير ومهاراته.

التعريف اللغوي

قال ابن منظور (لات) في لسان العرب (ابن منظور، مادة فكر): الفكر والفكر: إعمال الخاطر في الشيء. والتفكر اسم التفكير، وقال الجوهري: التفكر التأمل.

فالتفكير بحسب معناه اللغوي هو بذل جهد عقلي للوصول إلى حل، أو التأمل والتفكر لاستنباط الفوائد، واستثمار المعرفة.

التعريفات المعاصرة:

تناول العلماء المعاصرون عملية التفكير بالدراسة والبحث والتحليل وقد عرفه " ديوي" (John Dewy): بأنه الأداة الصالحة لحل المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها" (قطامي، 2001، ص 14).

وأما " ديبونو" (ديبونو، 2001، ص41) فقد عرّف التفكير بأنه: التقصي المدروس للخبرة من أجل الوصول إلى غرض ما، وهذا الغرض قد يكون الفهم واتخاذ القرار والتخطيط وحل المشكلات والحكم على شيء. وعن علاقة التفكير بالذكاء يقول: التفكير هو مهارة التشغيل التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة. وأما عن تعليم التفكير فيقول (ديبونو، 2001، ص89): ليس تعليم التفكير هو تعليم المنطق، بل إنه تعليم الإدراك.

وذهب جروان (2002، ص43) (أ) إلى أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس؛ بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة.

وبعد أن عرض سعادة (2003، ص40) لعدد من التعريفات للتفكير خلص إلى أن التفكير عبارة عن: "مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة

وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً؛ كالفهم، والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توافر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول".

ونخلص من التعريفات السابقة بأن التفكير:

1- جهد ونشاط عقلي يقوم به الدماغ عندما يتعرض لمثير.

2- استكشاف مترو للخبرة.

3- يهدف التفكير إلى الفهم، أو اتخاذ القرار، أو حل المشكلات، أو التخطيط.

اهتمام القرآن الكريم بالتفكير

إن من أعظم ما يميز القرآن الكريم، هو اهتمامه بالعقل، واهتمامه بالتفكير، والنظر، والتأمل، والتدبر، وأمر المسلمين بذلك، ولومهم على البعد عنه، ولهذا يقول العقاد (لات، ص1) عن أهم وأوضح ميزة من مزايا القرآن الكريم: ""تلك المزية هي التنويه بالعقل، والتعويل عليه في أمر العقيدة، وأمر التبعة، والتكليف)، ويضيف: "ولكن القرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه".

وأما عن الآيات التي تحدثت عن العقل، ودعت إلى التفكر والتأمل، فقد وردت في القرآن (49) آية تذكر العقل ومشتقاته بالصيغة الفعلية، و(129) آية تدعو إلى النظر، و(148) آية تدعو إلى التبصر، و(4) آيات تدعو إلى التدبر، و(16) آية تدعو إلى التفكر، و(7) آيات تدعو إلى الاعتبار، و(20) آية تدعو إلى التفقه، و(269) آية تدعو إلى التذكر (جروان، 2002، ص26) (أ).

وقد مدح الله تعالى المتفكرين في كتابه بقوله "إِنّ فِي خَلقِ السّمَاوَاتِ وَالأرضِ وَاختِلاَفِ اللّيلِ وَالنّهَارِ لآيات لأولي الألبَابِ ،الّذِينَ يَذكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِم وَيَتَفَكّرُونَ فِي خَلقِ السّمَاوَاتِ وَالأرضِ ربنا مَا خَلَقتَ هَذا بَاطِلاً سُبحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النّارِ" (آل عمران: 190 – 191) .

وقال سبحانه: "قُل إنما أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلّهِ مَثنَىَ وَفُرَادَىَ ثُمّ تَتَفَكّرُوا"، (سبأ: 46)

وأما بادي (Badi, 2005, p3) فقد تتبع استخدام القرآن الكريم لمفهوم التفكر، وخلص إلى ما يلي:

- إن القرآن الكريم استخدم الفعل فكر في القرآن الكريم ثماني عشرة مرة.
- إن هذا المفهوم استخدم كفعل أكثر من استخدامه كاسم.
- إن هذا الفعل استخدم بصيغة الفعل الماضي مرة واحدة فقط، بينما كان استخدامه في بقية المرات بصيغة الفعل المضارع الذي يفيد الاستمرارية والدوام في عملية التفكير.
- إن المرات الـــ(17) التي استخدم فيها الفعل المضارع كانت بصيغة الجمع، مما يبين أهمية التفكير الجمعي في الإسلام، وكذلك الدلالة إلى التجدد والحدوث

التربية الإسلامية والتفكير

من خلال العرض السابق تحدثنا عن اهتمام القرآن الكريم بالتفكير والتأمل والتدبر وفي هذا دعوة واضحة للاهتمام بالتفكير في العلم والتعليم والتأمل في ملكوت الله تعالى، وقد برز اهتمام التربية الإسلامية بالتفكير وخاصة في مجال العلم والتعلم من خلال أسلوب النبي صلى

الله عليه وسلم في التعليم، فقد كان من أبرز أساليبه صلى الله عليه وسلم في التعليم الحوار والمساءلة لإثارة انتباه السامعين وتشويق نفوسهم إلى الجواب، وحضهم على إعمال الفكر للجواب ليكون جواب النبي صلى الله عليه وسلم إذا لم يستطيعوا الإجابة أقرب إلى الفهم وأوقع في النفس، ولأن المحاورة تفتح انقفال الذهن. (أبو غدة، 2003، ص92)

ومن أمثلة ذلك ما رواه البخاري (2002،، ج1، ص112) في كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلوات الخمس كفارة، الحديث رقم 528 عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: "أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم، يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء، قال: فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا" .

وهنا يتضح أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم أصحابه من خلال استخدام أسلوب التساؤل وإثارة الخيال والتشبيه لتقريب الصورة، وكل هذه أساليب تنمي التفكير وتثيره.

وروى الإمام أحمد في مسنده (2001، ج11، ص521) في الحديث رقم 6925 عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "تدرون من المسلم؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال: المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده. قال: تدرون من المؤمن؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال: من أمنه المؤمنون على أنفسهم وأموالهم. والمهاجر من هجر السوء فاجتنبه"

وروى الإمام أحمد (2001، ج14، ص138) عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أتدرون من المفلس ؟ " قالوا: المفلس فينا يا رسول الله، من لا درهم له، ولا متاع ، قال: " المفلس من أمتي يوم القيامة من يأتي بصلاة، وصيام وزكاة، ويأتي قد شتم عرض هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وضرب هذا، فيقعد فيقتص هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته، قبل أن يقضى ما عليه، أخذ من خطاياهم، فطرح عليه، ثم طرح في النار".

وأحاديث أخرى كثيرة كالحديث الذي رواه الإمام أحمد في مسنده (2001، ج36، ص 545) عن أبي أمامة قال: إن فتى شابا أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه وقالوا: مه . مه . فقال: " ادنه، فدنا منه قريبا " . قال: فجلس قال: " أتحبه لأمك ؟ " قال: لا . والله جعلني الله فداءك . قال: " ولا الناس يحبونه لأمهاتهم " . قال: " أفتحبه لابنتك ؟ " قال: لا . والله يا رسول الله جعلني الله فداءك قال: " ولا الناس يحبونه لبناتهم " . قال: " أفتحبه لأختك ؟ " قال: لا . والله جعلني الله فداءك . قال: " ولا الناس يحبونه لأخواتهم " . قال: " أفتحبه لعمتك ؟ " قال: لا . والله جعلني الله فداءك . قال: " ولا الناس يحبونه لعماتهم " . قال: " أفتحبه لخالتك ؟ " قال: لا . والله جعلني الله فداءك . قال: " ولا الناس يحبونه لخالاتهم " . قال: فوضع يده عليه وقال: " اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه، وحصن فرجه " قال : فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء .

وأسلوب الحوار هذا أثار تفكير هذا السائل ووجهه إلى قضايا لم تكن بباله وهو يفكر بهذه الفعلة التي أنكرها رسول الله صلى الله عليه وسلم بأسلوب تربوي فيه إثارة للعقل والتفكير وفيه إقناع لهذا الشاب السائل.

وأما التربية الإسلامية كمبحث دراسي فيحوي الكثير من المباحث التي يتطلب تدريسها التدريب على مهارات التفكير المختلفة، سواء أكان هذا المبحث تفسيرا للقرآن الكريم، أم تعليمًا لأحكام التجويد، أو للحديث النبوي الشريف، أو الفقه وأصوله، أو السيرة النبوية والآداب.

فالتربية الإسلامية كما يعرفها (الخوالدة وعيد، 2001، ص. 25) هي: (عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به مستضيئة بنور الشريعة بهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة في جوانبها كلها، وبطريقة متوازنة) وأما (الجلاد، 2004، ص 32) فيبين أن مفهوم التربية الدينية (يقصد به تفعيل دور الدين في الحياة وتوجيهه لها) وهذا التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة بحاجة إلى أسلوب في التدريس قائم على التفكير الذي

يوصل الطالب إلى المعرفة بنفسه ولا يلقن المعرفة تلقينا وإلا أصبح هذا المبحث جامدا لا علاقة له بهذا التفاعل وبتطبيق معارفه على الواقع الذي يعيشه.

يقول (الجلاد،2004، ص57): (واعتبار العقل مصدرا من مصادر التربية الإسلامية يعني أن يوظف الإنسان قدراته وملكاته العقلية في فهم ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من مبادئ وأصول تربوية، وأن يستنبط منها الدلالات والتوجيهات التربوية المتعلقة بالعملية التربوية في أبعادها كافة) وما ذكره الجلاد يستند إلى اهتمام القرآن الكريم بالعقل ورفعه من شأنه ويدلل على أهمية التفكير والتدريب عليه من خلال تدريس مبحث التربية الإسلامية.

وقد أثر عن أئمة العلم الكثير من الشواهد التي تدعو إلى الفهم والتدبر والمناظرة والتساؤل، مما يدل على اهتمام العلماء المسلمين بالتفكير كإستراتيجية تعليمية ومن ذلك ما ذكره الزرنوجي (1996، ص92): (ولا يكتب المتعلم شيئا لا يفهمه فإنه يورث كلالة الطبع ويذهب الفطنة ويضيع أوقاتهم) وفي هذا دعوة للمتعلم للاهتمام بالفهم عند طلب العلم.

وقال في موضع آخر (1996، ص 95): وينبغي لطالب العلم أن يكون متأملا في جميع الأوقات في دقائق العلوم ويعتاد ذلك، فإنما يدرك الدقائق بالتأمل، فلهذا قيل: تأمل تدرك. وقال في موضع آخر مبينا أهمية النقاش والحوار والتساؤل على الحفظ والتكرار(1996، ص94): وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار لأن فيه تكرارا وزيادة.

وإذا تأملنا في التراث الإسلامي نجد أن علماء الفقه والحديث كانوا من أوائل من وضعوا أصولا ومناهج للتفكير ويكفينا أن نرجع إلى أي كتاب من كتب أصول الفقه لنجد مهارات التفكير مبثوثة فيه كمهارات الاستدلال والاستنتاج والاستنباط والسبر والتقسيم

وتحقيق المناط حيث تبحث المهارتان الأخيرتان في البحث في الاحتمالات والخيارات واختيار ما يقع عليه الاختيار من بين هذه البدائل والاحتمالات، إلى غير ذلك من المهارات التي تجدها في تراثنا الإسلامي.

والمتتبع لمهارات التفكير الناقد والإبداعي التي اعتنى بها الأدب التربوي الحديث والتي نجد لها أصولا في ثقافتنا الإسلامية يجدها كما يقول (الجلاد، 2006، ص617) ذات تعلق كبير بمادة التربية الإسلامية التي تضم نصوصها العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى التفكير المنهجي السليم، من حيث بناء الحقائق على الدليل والبرهان، ومحاربة معيقات التفكير الصحيح من اعتماد الظن، والتقليد الأعمى، واتباع الهوى.

وعن البحث عن الأسباب والمسببات في الفكر التربوي الإسلامي يقول (القادري وأبو شريخ، 2005، ص 118): (وقد دأبت النظرة الإسلامية للتربية الفكرية إلى البحث عن أسباب الظواهر ودراسة مسبباتها قبل إصدار الحكم فيها واتخاذ موقف منها).

وقد عملت توجيهات التربية الإسلامية فعلها في العقل المسلم الذي أبدع منهج نقد الحديث النبوي الشريف، والتوثق من الأخبار والأحداث، ودراسة الرجال، حتى انفردت أمة الإسلام بهذا العلم الجليل، كما أثرت في إرساء قواعد منهجي الاستقراء والاستنتاج اللذين وظفهما علماء الإسلام وفقهاؤه توظيفا مبدعا في دراسة مصادر التشريع الإسلامي، واستنباط الأحكام الشرعية التي تنظم حياة الفرد والمجتمع(الجلاد، 2006 ص617).

وهذا الاهتمام العظيم بالعقل والتفكير يدعونا نحن المسلمين، وأخص معلمي التربية الإسلامية إلى الاهتمام بهذا الجانب وتعليمه لطلابهم وتدريبهم عليه، استجابة لهذا النداء الرباني الذي يأمرنا بالتفكر والتعقل والتأمل.

الشروط الضرورية للتفكير

ولا بد عند حديثنا عن أهمية التفكير والتدريب عليه أن نبين ما ذكر من شروط ضرورية للتفكير لا بد أنا تراعى في المناهج التي تعتمد التعلم المبني على التفكير، وسيتبين معنا من خلال دراستنا لنموذج سوارتز أن هذا النموذج راعى هذه الشروط واهتم بها.

وقد وجد الباحث أن شوسكا (1422 هـ) قد أجمل هذه الشروط من خلال حديثه عن أربعة شروط نحتاج إليها إذا أردنا لنتائج التفكير أن تكون منتجة، وهذه الشروط هي:

شيء ما نفكر فيه

فلا شك أنه يستحيل علينا أن نحدد كل ما يمكننا التفكير فيه لذلك فإن المهمة تتلخص في تحديد القواسم المشتركة التي تشمل معظم ما تم تعلمه وتعليمه في شتى المواضيع وفي مختلف مستويات الصفوف.

شيء ما نفكر بوساطته

إذا كنا سنقوم بالتفكير حول شيء ما فإنه بالمقابل يجب أن يتوافر لدينا شيء نفكر بوساطته مثل: الحقائق، الأفكار، تجاربنا الخاصة، تجارب الأخرين، الملاحظة والأدلة، ويجب ألا ننسى العواطف والأحاسيس والمعتقدات أيضا.

طرق معينة يتم التفكير من خلالها

عندما تتوافر لدينا المواضيع التي سنفكر فيها، وبعد أن تتوافر أيضا البيانات والمعلومات التي سنفكر بوساطتها فعندئذ لابد من التفكير بكيفية تطبيق وتفعيل تلك البيانات والمعلومات

والخبرات المكتسبة من خلال طرق التفكير من مثل: المقارنة، الاستنتاج، وضع الفرضيات، التنبؤ، حل المشاكل، صنع القرار، الإبداع، ...

شيء ما نفكر من أجله

لماذا يفكر الناس؟ إذا لم يكن هناك سبب أو داع للتفكير فلا ينبغي القيام بعملية التفكير.

ومن خلال هذه الشروط التي تحدث عنها شوسكا يتبين لنا أن أي برنامج تعليمي يهدف إلى دمج مهارات التفكير بالمباحث الدراسية لابد أن تتوافر فيه هذه الشروط فلا يهتم بأدوات التفكير والتدريب عليها فقط مهملا الموضوع الي ينبغي أن تدرب من خلاله مهارات التفكير أو مهملا الأسلوب الذي تدرب المهارة من خلاله، وقد لاحظت أن نموذج سوارتز قد راعى هذه الشروط واهتم بها.

تطور حركة تعليم التفكير

تعرض سرور (السرور، 2005، 15) تلخيصا لتطور حركة تعليم التفكير ضمن القائمة التسلسلية التالية:

4000 ق.م: مبادئ أرسطو للترابط عن طريق التشابه والاختلاف والاتصال

1700 م : دعا البريطانيون للترابط وإعادة صياغة الترابطية

1800 م : افتتح wundt أول مختبر لعلم النفس، ولكنه لم يدرس التفكير

1900 م : تناولت مجموعة روذنبرغ التفكير في المختبر، واكتشفت الفكر اللاتصوري ونزعات تصحيحه

1913 م : اقترح selz أول نظرية غير ترابطية للتفكير.

1920 م : ظهور علم النفس في ألمانيا واهتمام الجشتالت بالإدراك

1930 م : ظهرت السلوكية وأعاقت البحث الأمريكي عن الاتجاه في مجال التفكير، وانتقل بعض علماء النفس الألمان إلى الولايات المتحدة.

1960 م : ولادة علم النفس المعرفي والاهتمام بالتفكير.

والملاحظ لهذا التسلسل المختصر لتطور حركة تعليم التفكير أنه أغفل الدور البارز لثقافتنا الإسلامية في تطور حركة تعليم التفكير، سواء بدور القرآن الكريم أو السنة النبوية أو تراثنا الفقهي والشرعي الذي يزخر بالأمثلة الكثيرة على تطور هذا العلم عند علمائنا.

ولعل السبب في إغفال هذا الدور هو قلة الأبحاث المعاصرة التي تبرز هذا الدور وتظهره بأسلوب قريب إلى لغة العصر ومفاهيمه بعيدا عن المصطلحات التي لا يفهمها إلا المتخصصون.

التفكير الناقد

إن تعليم التفكير الناقد هو جزء هام من عملية تعليم التفكير، ولا يمكننا أن نقتصر في تعليمنا على مهارات توضيح الأفكار أو التفكير الإبداعي، فالتفكير الناقد يعد مكملا لهذه الأنواع من التفكير ويهدف إلى حصول الطلاب على تفكير عالي المستوى؛ مثل الاستدلال والاستنباط والتفسير وغيرها من المهارات، ولدراسة التفكير الناقد سيناقش الباحث مفهوم التفكير الناقد و خصائصه ومميزاته.

مفهوم التفكير الناقد

تطرق الكثير من المربين والمهتمين بدراسة مهارات التفكير إلى مفهوم التفكير الناقد وقد تنوعت تعريفاتهم لهذا المفهوم وتشعبت، وكان بعضها يعرف التفكير الناقد من خلال التعريف ببعض مهاراته، وبعضهم يعرفه من خلال ضبط المصطلح وتحديده ليميزوه عن أنواع التفكير الأخرى.

"ويشير الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الناقد إلى صعوبة الاتفاق على تعريف واحد له يجمع عليه التربويون كافة، وذلك نتيجة للخلفيات النفسية والتربوية التي ينطلقون منها في تحديد ماهية التفكير الناقد، ولطبيعة موضوعه الذي يعالجون، وما يتسم به من تعدد الجوانب، وتعقيد الظواهر، وتنوع السلوكات والمواقف المرتبطة به، ولتداخله مع مفاهيم أخرى كالتفكير المنطقي، وحل المشكلات، والتعلم، ونظرية المعرفة، إلا أنه ومن جهة ثانية، يمكن القول إن التربويين اتفقوا على مجموعة محددة من السمات، والخصائص، والمهارات العقلية التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنماط التفكير" (الجلاد، 2006، ص 613)

ولتوضيح هذه القضية سيتم استعراض بعض التعريفات والميزات والخصائص والمعايير التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير.

فإذا رجعنا إلى أصل مادة نقد في لسان العرب كما ذكرها ابن منظور (لات) في مادة نقد، نجد أن الفعل "نقد" ورد في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم، وأخرج الزيف منها.

وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية (CriticaL)في معجم المورد نجد المعنى: انتقادي أو نزاع إلى الانتقاد (Burgdorf& Barnes، 2006)

ونجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني (CRITICUS) أو اليوناني (KRITIKOS)والذي يعني ببساطة: القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.

وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها الفلاسفة الثلاثة: سقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وتتلخص تلك النظرة في أنّ مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة. (Burgdorf& Barnes، 2006)

ويعبر ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف نفكر) بالقول: (إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها إلى حين التحقق من الأمر) (Burgdorf& Barnes،2006، 13)

أما تعريف التفكير الناقد في موسوعة ويكيبيديا، فهو: التفكير النقدي أو التفكير الناقد، وهو مصطلح يرمز إلى أعلى مستويات التفكير والتي تهدف إلى قرع ركيزة مشكلة ما ثم تحليلها منطقياً أو سياسياً للوصول إلى الحل المبتغى.

مهارات التفكيرالناقد

للتفكير الناقد مهارات عديدة نذكر منها: تمييز الحقائق، و التفريق بين المعلومات المتعلقة بالموضوع، و المرونة و الملاحظة، و صياغة الأسئلة، و التمييز بين الافتراضات الصحيحة و الخطأ.

أما عن معايير التفكير الناقد فهي: الوضوح والصحة و الدقة و الاتساع و المنطق.

وقد وصف جروان (2002، ص65) (أ) التفكير الناقد بأنه مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكات، في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى؛ كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم، ونظرية المعرفة، وهو يتألف من ثلاثة مكونات هي:

- صياغة التعميمات بحذر.
- النظر والتفكر في الاحتمالات والبدائل.
- تعليق الحكم عن الشيء أو الموقف إلى حين توافر معلومات وأدلة كافية.

وقد أضافت جبر (2004، ص56): تطوير محك للحكم وللتطوير بعد جمع المعلومات والدلائل اللازمة كافة. وهو مشتق من الأصل اللاتيني (Criticus)، أو اليوناني (Kritikes) والذي يعني ببساطة: القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.

وانتهى جروان(2002، ص361) (أ) إلى تعريف التفكير الناقد بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويعود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكات مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن

استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم".

وأما رمضان (2002، ص141) فقد طرح تعريفا للتفكير الناقد بأنه: "تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة، وعدم إصدار الأحكام على أساس الميول الخاصة أو التحيز إلى مهنة معينة أو لشخص معين، بل يجب أن تصدر الأحكام على أساس الأدلة الموجودة،

وأن يتجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة، أو نتيجة السرعة في التعميم، أو نتيجة الفروض الزائفة التي تكون غير صحيحة أو غير مقبولة، أو نتيجة للاستدلال بالمقارنة".

وقد نقل "سويد" (2003، ص134) عن (Richard-Paul) وزملائه تعريفاً للتفكير الناقد بأنه: "علم يقوم على التفكير المستقل، وإدارة الإنسان تفكيره بذاته، وهو الذي يمكن الإنسان من استخدام مهاراته العقلية، من أجل تحقيق تفكير أفضل يمتاز بالوضوح والدقة والمرونة والفاعلية والدفاعية المنطقية والحوارية".

وأما "ترفنجر" و"كارول" (2002، ص27) فقد عرفا التفكير الناقد بأنه: "تركيز الإمكانات، والتحرك باتجاه العمل عن طريق تنظيم وتحليل الإمكانات وتنفيذها وتطويرها وترتيبها حسب الأولوية، والاختيار، واتخاذ القرارات".

وقد عرف روبرت إينيس التفكير النقدي بأنه تفكير منطقي ، وتأملي يركز على أن تقرر بأن تؤمن بشيء أو تفعله .(ناسيش،2008, 28)

وأما ماثيو ليبمان فقد بين من خلال تعريفه أهمية التفكير الناقد وأهم ميزاته فقال:

"التفكير النقدي هو تفكير بارع ومسؤول يفضي إلى الحكم الجيد وذلك لأنه حساس للسياق، يعتمد على المعايير ، ويصحح نفسه بنفسه". (ناسيش،2008, 28)

وأما ريتشارد بول فيستخدم التعريف التالي:

"التفكير النقدي هو أن تمحّص تفكيرك، بينما أنت تفكر، بهدف التفكير بشكل أفضل". (ناسيش،2008, 29)

ويفسر "سوارتز" (2003، ص42) التفكير الناقد بأنه: "يتمثل بالفحص والتقويم النقدي – الحقيقي، والكامن – للاعتقادات ومناهج العمل"

وهناك عدد كبير من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي يعرض جروان (جروان،2002،ص66) بعضا منها، مثل:

التفكير الناقد هو فحص وتقييم الحلول المعروضة (Moore,McCann,&McCann,1985)

التفكير الناقد هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا (Udall & daniels, 1991)

التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب Ennis, 1985

التفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم وهي التحليل والتركيب والتقويم (Polette, 1982)

التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية، وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام (Lipman, 1991)

وأما هارفي سيجل للتفكير الناقد فقد ذهب إلى أن التفكير الناقد هو ذلك التفكير الذي يتحرك بصورة ملائمة بوساطة الأسباب.

وقد كان لليبمان تأملات في تعريف يمكن تسجيله من خلال النقاط التالية:

الإصرار على أن التفكير الناقد يكون مناسبا، يؤكد سيجل على أن ما يفكر فيه شخص ما وما يعتقده هو الصواب عندما توضع الاعتبارات القرينية أو البيئية في الحسبان.

استخدام القوة الدافعة أو المحفزة للأسباب،إذ إنه يضمن تسجيل منطقية ومعقولية التفكير الناقد.

الإقرار والتشديد على أن مثل هذا التفكير هو نتيجة كونه قد تحرك بالأسباب أو مدفوع بالأسباب، يعترف سيجل بجسارة بالدور الحاسم للأحاسيس أو العواطف: يشتمل التفكير الناقد، بالنسبة له على الملاحظة العاطفية العقلانية. (lipman, 84)

ويذهب عسر (عسر،1999، 116) إلى أن الافتراض الفلسفي الذي يقوم عليه نسق التفكير الناقد يتحدد في العبارة الآتية: (الشك يفضي إلى التقصي، والتقصي بدوره يحدد الحقيقة)

وتعلم التفكير الناقد بنظر عسر يعني أمرين هما: تعلم الاستفسار وتعلم التفسير(متى نستخدم الأسباب) وكلمة السبب في الثقافة العربية مشتقة من الحبل طويلا كان أو قصيرا وهو الذي يستخدم للربط بين طرفين أو أمرين أو شيئين فهو إذا صلة. وتشتق كلمة reason من كلمة لاتينية هي ratio وتعني الميزان أو الموازنة ولا يستخدم الميزان إلا للموازنة بين أمرين.

أهمية تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد

مع الثورة المعرفية المعاصرة ومع الكم الهائل من المعلومات المتاحة أمام الطلبة اصبح لزاما على المناهج التعليمية أن تهيئ الطلبة لينظروا نظرة فاحصة تحليلية عميقة ناقدة لهذه المعرفة كما أن على هذه المناهج أن تهيئ الطلبة ليصبحوا قادرين على التعامل مع المشكلات

التي تواجههم بعين ناقدة بصيرة. ومن هنا تكمن أهمية تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد وإدماجها في العملية التعليمية ليصبح الطلبة قادرين على التعامل مع مشكلاتهم الحياتية بصورة أكثر منطقية وأكثر عمقا وتفحصا.

يتحدث إبراهيم (2005، ص 377) (أ) عن بعض الجوانب المهمة في تعليم التفكير الناقد ومنها:

- أهمية التفكير الناقد قد تتمثل في النظر إلى المشكلات نظرة فاحصة تحليلية متعمقة، حيث يمكن من خلالها معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلات التي تواجه الإنسان.
- يساعد التفكير الناقد المتعلمين على أن يصبحوا مفتحي العقل وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة، وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة، وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة.

وينقل حبيب (2007، ص 267) عن بنكي (aul,Binke)جوانب أخرى لأهمية تعليم التفكير الناقد من خلال بحثه (التفكير الناقد ماهيته – كيف نقوم بتعليم مهاراته – ارتباطاته وتبايناته) ومنها

- تغيير الأطر التفكيرية العقلية
- التزويد بإطار جديد للتفكير
- توسيع العمليات العقلية للفرد
- التعريف بقيم وأنماط مفاهيمية جديدة
- التعامل بعقلية منفتحة وناضجة

- اكتساب منظورات جديدة لتفسير الأمور
- التشجيع على تطوير أنماط تفكير مبتكرة
- الابتعاد عن الخبرات الحسية
- الانتقال إلى التفاعل مع البدائل المتعددة

أساليب تنمية التفكير الناقد

يبين السيد (2001، ص 345) بعض الأساليب التي استخدمها الباحثون لتنمية التفكير الناقد، مثل:

- الأسلوب التعاوني في التعليم أو التعليم بأسلوب المؤتمر أو الندوة لتنمية التفكير الناقد
- تنمية مهارة حل المشكلة وتحليل الحجج والبراهين.
- استخدام الألغاز والألعاب التفاعلية للكمبيوتر.
- اكتساب المعرفة بالهدف الاستراتيجي العام للحجج والبراهين.

التفكير الناقد والمعايير

يبين ليبمان (1998، ص 181) أن التفكير النقدي لا بد أن يعتمد على معايير فالناقد الموسيقي أ و ناقد الكتب أو ناقد الأفلام لا يعد نقده ممتازا إلا إذا اعتمد على معايير موثوقة، ومن بين أنواع المعايير الموثوقة:

- المقاييس
- القوانين والقوانين الداخلية، والأحكام، والأنظمة، والصكوك، والشرائع، والقوانين البلدية، والأدلة المرشدة، والتوجيهات.

- المدركات الحسية، والمتطلبات، والمواصفات، والموازين، والشروط، والحدود،
- المواثيق، والقواعد،والمنظمات.
- المبادئ، والافتراضات، والفرضيات المسبقة، والتعاريف.
- الأغراض، والمقاصد، والغايات، والأهداف، والحدسيات، والبصائر.
- الاختيارات، والأدلة القاطعة، والمكتشفات التجريبية، والملاحظات.
- الأساليب، والإجراءات، والسياسات.

سلوكات تكشف عن التفكير الناقد

وللكشف عن التفكير الناقد من خلال سلوكات تظهر على الطالب يعرض (إبراهيم،2005، 376) (ب) لبعض هذه السلوكات التي تكشف عن التفكير الناقد، وهي:

- توجيه أسئلة قليلة من نوع: كيف أستطيع أن أفعل هذا الأمر (يسأل الطلاب أفراد المجموعة قبل سؤالهم للمعلم).
- يستخدم أسلوب الاكتشاف عن طريق المحاولة والخطأ، دون إحباط إذا فشل في تحقيق أهداف بعينها.
- يوجه أسئلة قوية من نوع – لماذا– لزملائه وللمعلمين.
- يستخدم الاستعارة، والتشبيه، والاستعارات الرمزية في الحديث والكتابة والتفكير.
- يعمل بمشاركة زملائه في مجموعات تعاونية.
- يحاول تنمية مهارات المناقشة الذاتية الداخلية للمشاركة في الاكتشاف.
- يبدي الرغبة في بدء مهمة جديدة.
- يبدأ في الاكتشاف والتقصي عن حلول المشكلة موضوع الدراسة.

- يظهر الراحة رغم وجود الغموض والمهام ذات النهاية المفتوحة.
- يحاول تركيب وتجميع الأفكار المتباعدة.

مهارات التفكير الناقد

المتتبع للأدب التربوي يجد ان للتفكير الناقد مهارات متعددة، يجملها (جروان،2002، 67) (أ) بالمهارات التالية:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- تحري التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

تصنيفات مهارات التفكير الناقد

ينقل جروان (2002، ص71) (أ) عن الباحثين أودل ودانيالز (Udall & Daniels, 1991)

تصنيفهم لمهارات التفكير الناقد ضمن ثلاث فئات على النحو الآتي:

مهارات التفكير الاستقرائي (Inductive Thinking Skills)

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.

والاستنتاج الاستقرائي لا يمكن ضمان صحته بالاعتماد على الدليل المتوافر بين يديك، وأقصى ما يمكن أن يبلغه استنتاج كهذا هو الاحتمالية في أن يكون صحيحا.

وفي هذا الصدد أشار العلماء والفلاسفة إلى مشكلة الاستقراء التي تتلخص في حقيقة أنا الباب يظل مفتوحا للاعتراض على استنتاجاته مهما كان الدليل مدروسا وقويا.

ولكن ينبغي ألا يفهم من ذلك أن علينا تجنب التفكير الاستقرائي نظرا لأنه يلعب دورا مهما في حياتنا، فنحن إذا لم نكن قادرين على التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا فلن نتمكن من فهم نواميس الطبيعة أو اكتشافها.

مهارات التفكير الاستنباطي (Deductive Thinking Skills)

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل إلى إستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة.

إن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عملية تفكير مركبة تضم مهارات التفكير التالية:

- استخدام المنطق.
- التعرف على التناقضات في الموقف.
- تحليل القياس المنطقي.
- حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.

مهارات التفكير التقييمي: (Evaluative Thinking Skills)

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها. ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية:

- إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام وتضم:
- التعرف على القضايا والمشكلات المركزية.
- التعرف على الافتراضات الأساسية.
- تقييم الافتراضات.
- التنبؤ بالمترتبات على فعل ما.
- التتابع في المعلومات.
- التخطيط لاستراتيجيات بديلة.
- البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات ويضم:-
- الحكم على مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب مثل: سمعة المؤلف أو الكاتب ودقته ومجال تخصصه ودرجة الاتفاق بينه وبين مصادر أخرى للمعلومات والتحقق من عدم وجود مصالح أو أغراض شخصية وراء كتاباته.

- المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات.
- تحري جوانب التحيز والأنماط والأفكار المبتذلة.
- التعرف على اللغة المشحونة.
- تصنيف المعلومات.
- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف.
- مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- تقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.
- التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقيا وتحديدها ويندرج تحته.
- التفريق بين الحقائق والآراء.
- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح (جروان،2002، 80) (أ)

ومن أبرز هذه المعايير ما نقله فتحي جروان عن الباحثين (إيلدر وبول ,Elder & Paul 1996) ونعرضه فيما يلي:

الوضوح (Clarity)

فإذا لم تكن العبارة واضحة فلا نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

الصحة (Accuracy)

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

الدقة (Precision)

يقصد بدقة التفكير بصورة عامة: استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

الربط (Relevance)

يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

العمق (Depth)

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

الاتساع (Breadth)

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

المنطق (Logic)

يقصد بالتفكير المنطقي: تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

خصائص المفكر الناقد

للمفكر الناقد خصائص استنتجها الباحثون من خلال دراسة استقرائية لمن حصلوا على مستويات متقدمة في مقاييس التفكير الناقد أو لما ينبغي أن يتصف به المفكر الناقد

ومن خصائص المفكر الناقد كما ذكرها جروان(2002، 69 (أ)؛ السرور،2005، 342) ما يأتي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة.
- يعرف بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الأخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح.

- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة أو أسباب كافية لذلك.
- يأخد جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح.

خصائص التفكير الناقد

وبعد هذه المقدمات عن التفكير الناقد والبحث في خصائص المفكر الناقد نعرض الآن لما عرضه ليبمان (2009، ص 78) من خصائص التفكير الناقد ناقلا عن علماء التربية والباحثين في التفكير الناقد ذاكرا اسم كل عالم نقل عنه في آخر كل خصيصة من خصائص التفكير الناقد، وهي:

- التفكير التأملي المعتدل أو المعقول والذي يركز على إقرار ماذا تعتقد أو تفعل (Ennis).
- التفكير الذي يساعدنا على حل المشكلات واتخاذ القرارات (ستنبرج).
- التفكير الذي يمكن المهارات الناقدة من أن تنتقل إلى الموضوعات التربوية (مابيك).
- التفكير الذي يحتوي على مهارات التمكين (مثلا: أساسيات المحاكمة المنطقية– مهارات المنطق) بالإضافة إلى المهارات المشاركة عبر مجالات المعرفة (ريزسنك).
- التفكير الذي قد يصبح مفيداً عندما نتوقع أن يحدث شيئاً بطريقة خطأ.
- التفكير الذي يساعد الطلاب على فهم الروابط المنطقية للغة الإنجليزية (الدير).

- الانتباه إلى النواحي الرسمية للتفكير (جارمر).
- مناقشة عن الأدب الجدلي مأخوذة أو مقتبسة من الأعمال التقليدية للعلوم الإنسانية.
- التفكير الذي يحرك هؤلاء الذين يتحركون بصورة ملائمة بالأسباب (سجل).
- التفكير الذي يهدف إلى التغلب على التحيز والنمطية.
- التفكير الذي يهدف إلى حمايتنا من الخدع والحيل التي يقوم بها الآخرون وحمايتنا أيضاً من خداع أنفسنا(بول).
- الشكوكية التأملية(مابيك).
- الأدب والثقافة (ديفيد أولسن).
- التقييم الصحيح للبيانات (اينيس).
- الوعي المناسب بالتفكير الخاص بشخص ما بحيث تكون قادرا على نقله من السياق المألوف إلى السياق غير المألوف(آرونز).
- التفكير الهادف إلى توحيد وتكامل الفكر والفعل (ج. آر. مارتن)
- التفكير بخصوص التفكير.
- التفكير بصورة مثمنة ومقدرة لأي فعل بشري، سواء أكان فعلاً ، أم قولاً أم عملاً تم القيام به.
- قدرة المفكرين على تحمل المسؤولية وأن يأخذوا على عاتقهم المسؤولية لكي يطوروا معايير عقلانية وأن يطبقوها على فكرهم الخاص(بول).
- التفكير بصورة تحليلية منطقية وبصورة تأويلية كما يفعل النقاد.
- استخدام التفكير النظرياتي للمواقف العملية والإشكالية.

- الأفكار والملاحظات القائمة على أسباب وعواقب ما يحدث.
- التقييم التأملي للممارسة.
- التفكير الذي يدرس كيفية تبسيط العلاقة والاتصال بين الخبراء والعالم.
- البحث المنظم عن الأسباب التي يمكن أن تبرر أفكاراً أو تفكير شخص ما.
- التفكير الذي يبحث ويتطلع إلى كشوف الجوانب الإقناعية لكل التفسيرات، في حين أن الاحتفاظ بكل هذه التفسيرات هو مجال خلاف وجدال.
- التفكير الذي يختبر الفروق الخاصة بالتفسير الناتج عن الفروق في السياق أو في المخططات المفاهيمية وفي وجهات النظر.
- نسخة معدلة وبسيطة من الفلسفة.
- اختبار الإدعاءات والمطالبات.
- التفكير والاعتقاد بأن المحاولات المبذولة للوصول إلى محاكمة منطقة يحدث فقط بعد تقييم الخيارات أو البدائل بأمانة مع التقدير للدليل المتاح والبراهين المتاحة

أنشطة لتنمية التفكير الناقد

من الوسائل والأساليب والأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ما ذكره (إبراهيم،2005، 375) (ج) من أساليب، وهي:

- إتاحة الفرص للطلاب حتى يكتشفوا وجهات النظر والمجالات المختلفة للمعلومات ، التي تثير الإحباط أو الإهانة ، وبذلك يمكنهم تداركها أو البعد عنها.

- عقد مناظرات ومناقشات حول مسائل مهمة وجديرة بالنقاش. ويطلب من الطلاب العمل في مجموعات صغيرة أو في أزواج لتنمية مناقشة عن موضوع ثم بعد ذلك تتبادل المجموعات وجهات نظرها عن هذا الموضوع. ويمكن تغيير كل جانب مكان الآخر، بحيث تصبح وجهة النظر المعارضة مدافعة. ومن خلال ذلك يتعلم الطلاب العمل بإبداع مع وجود الاختلافات.
- لعب الأدوار والأحداث التاريخية أو الأنباء الحالية التي تحدث من خلال وجهات النظر المتضاربة.
- مشاهدة محطات التلفزيون والتي تعرض وجهات نظر مختلفة، مثالاً لذلك، تلك المحطات التي تجري مقابلات مع أفراد لهم وجهات نظر مختلفة عن مشكلة ما.
- جعل الطلاب يكتبون خطابات إلى رؤساء تحرير الصحف أو التليفزيون، ليعبروا فيها عن آرائهم حول مشكلة مهمة.

مشروعات لتنمية التفكير الناقد

يعرض إبراهيم (2005، 378) (ب) لأهم المشاريع التي أنجزت لتنمية مهارات التفكير الناقد وهي:

- مشروع إلينوي للتفكير الناقد في ولاية إلينوي الأمريكية والذي بدأ في عام ألف وتسعمئة وأربعة وخمسين ميلادية
- مشروع كورنيل الذي قام به أنيس وكان الهدف منه توضيح ماهية التفكير الناقد، والمرحلة التي يمكن أن يتعلم فيها الطلاب هذه المهارات والذي بدأ في عام ألف وتسعمئة واثنين وستين ميلادية

- مشروع وسكونس واهتم بتحليل المفاهيم والمهارات الناقدة والذي بدأ في عام ألف وتسعمئة وسبعة وستين
- مشروع ويكسلر الذي يرى أن قدرات التفكير الناقد لا تنمو آليا، بل تنشط وتنمو حسب تأثير الوسط البيئي أو الخبرات التربوية في حياة الفرد ومن ثم فإن التفكير الناقد لا ينشا أو ينمو في فراغ، بل لا بد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته. وقد بدأ هذا المشروع عام ألف وتسعمئة وواحد وسبعين ميلادية.

ومن خلال المشروعات السابقة نستطيع استخلاص محصلتها حسب الآتي:

- يشتمل التفكير الناقد على مهارات متعددة
- مهارات الطلاب في مجالات التفكير الناقد يمكن تحسينها ويستطيع المعلمون القيام بذلك.
- مهارات التفكير الناقد ليست نتاجا محتوما لعملية النمو في خبرات التعلم العرضي ولذا فإن وظيفة المدرسة الحديثة تنمية مهارات التفكير الناقد بطرق متعددة وبأسلوب هادف

قضايا تدريس التفكير الناقد

هناك خطأ يقع فيه كثير من المعلمين، وهو اقتصارهم على تعليم التفكير الناقد وحده، باعتباره بديلا كافيا عن تعليم مهارات التفكير، ولذلك يشير ديبونو بأن التفكير الناقد ينقصه عناصر في البناء والفن اللازمة للتقدم الاجتماعي، ولأن الهدف من تعليم التفكير الناقد لا يكمن في مساعدة الطلاب كيف يقرؤون موضوعا ما واستخراج الأخطاء منه، ولكن كيف يبدؤون في التعامل مع مستقبلهم، وهذا لن يتم دون استخدام مهارات التفكير الأخرى. (السرور،2005، 340)

إن الخطر الحقيقي في استخدام التفكير الناقد وتعليم الناس كيفية استخراج الأخطاء في التفكير يكمن في أنه يزيد من الغرور وحقيقة أن تفكيرهم يخلو من الأخطاء، ولكن التفكير الخالي من الأخطاء لا يعني بالضرورة تفكيرا متفوقا. إن الأساس في التفكير يبدأ باستخدام المفكر للتفكير المتشعب وخلق خريطة إدراكية واسعة، وبعدها يأتي التفكير الناقد كجانب من التفكير القائم على التقييم، فهو جزء من قاعدة مهارات أوسع ولا يعتبر بحد ذاته كافيا . (السرور، 2005، 340)

إن الطالب يتعلم أن يفكر تفكيرا ناقدا ليس عن طريق إخباره كيف يفعل ذلك، ولكن عن طريق فعله ذلك. (السرور، 2005، 351)

يعد تعليم التفكير الناقد ملائما لأي طالب قد طور القابلية وليس المهارة على التفكير الناقد. وتوضح بعض الأبحاث أن الطفل لا يطور القدرة على التفكير الناقد حتى يصل عمره إلى سن (11) أو (12) سنة، وأن هذه القدرة تبقى غير مستقرة حتى يصبح الطفل في عمر 15 عاما تقريبا. هذا ويشير البعض الأخر إلى أن القدرة على التفكير الناقد تتطور في عمر مبكر، إلا أن جميع الأبحاث تؤكد بأن الطالب يمكن أن نعلمه التفكير الناقد متى كانت القدرة على التفكير الناقد قد تطورت أصلا. (السرور، 2005، 350)

مهارات التفكير الناقد المستخدمة في الدراسة

مهارة الاستنتاج

تلك المهارة أو القدرة الفعلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة ما. (سعادة، 2003، ص 131)

مهارة فحص الوقائع

تتطلب هذه المهارة تحديد مدى صحة المعلومات الواردة في نص ما، وتحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة والموقف التعليمي الذي تقوم عليه هذه المهارة. (سعادة ، 2003، ص

مهارة تقويم الحجج

مهارات مطلوبة للحكم على مدى جودة مساندة الأسباب والشاهد لنتيجة بما في ذلك مراعاة الشاهد المضاد، والافتراضات أو المسلمات المنصوص عليها وغير المنصوص عليه والقوة الشاملة للحجج.(جابر ،2008، 164)

مهارة التفسير

وتقيس هذه المهارة القدرة على فهم المواقف والتجارب والأحداث والمعايير والتعبير عن هذه الأوضاع، وتشمل هذه المهارة القدرة على التصنيف وتحديد ما هو مهم ومحاولة توضيح المعنى. (جبر ،2004، ص 56)

مهارة الاستدلال

يقصد به تحديد العناصر اللازمة للتوصل إلى استنتاجات منطقية ومعقولة ولصياغة الفرضيات، كذلك اعتبار المعلومات ذات العلاقة لاستنتاج النتائج، ومن المهارات الفرعية لمهارة الاستدلال: البحث عن دليل. (جبر ، 2004، ص57)

مهارة التصنيف

ويقصد بالتصنيف إعطاء تسميات للأشياء والبحث في خصائصها ومميزاتها ووصفها ضمن فئات. (سوارتز ، 2003، 160)

ويتضمن التصنيف أيضاً التمييز بين الأفكار والمعلومات المختلفة ووصفها ضمن مجموعات (جبر،2004، ص 66)

مهارة معرفة الفروض

وهذه المهارة تتضمن المهارات التي تستخدم في الاستدلال العلمي – تراكم الملاحظات صياغة المعتقدات أو الفروض ثم استخدام المعلومات التي جمعت لتحديد ما إذا كانت تؤيد الفروض أو لا تؤيدها.(جابر ، 2008،164)

اتجاهات تعليم التفكير

أخذ تعليم التفكير اتجاهين مختلفين، فالاتجاه الأول يرى ضرورة تعليم التفكير بشكل مباشر وواضح، بحيث يكون التركيز على مهارات التفكير وتعليمها، ومن أبرز برامج هذا الاتجاه:

برنامج الكورت لتعليم التفكير

وكلمة (CoRT) هي اختصار لـــ(Cognitive Research Trust). (مؤسسة البحث المعرفي) التي أسسها د. إدوارد ديبونو، وهو من أوسع برامج التفكير انتشاراً، ويقسم البرنامج إلى ستة أجزاء، في كل جزء عشر أدوات من أدوات التفكير، يتعلم التلميذ هذه الأدوات من خلال حصص صفية مخصصة لتعليم التفكير.

وقد تحدثت جبر (2004، ص21) عن برنامجين آخرين لتعليم التفكير بشكل مباشر، وهما:

مساق تعليم التفكير

تسريع البناء المعرفي من خلال تعليم العلوم:

Thinking Skills Course, Cognitive Acceleration through Science Education (CASE).

الفلسفة للأطفال(Philosophy for Children).

وأما حبيب (2007، ص 27) فقد تحدث عن برامج أخرى ضمن هذا الاتجاه مثل:

برنامج مدخل عملية العلم

وينمي ست مهارات أساسية للعلم هي: الملاحظة، استخدام الأعداد، القياس، التصنيف، التنبؤ، الاستنتاج ويركز هذا البرنامج على تعلم المهارات والعمليات التي يستفيد منها الطالب في مجال العلوم، إلا أنا بعض الأنشطة هنا تساعد على تعلم بعض مهارات اللغة والرياضيات.

برنامج التكوين العقلي (بنية العقل)

ويرتكز أساسا على نموذج جيلفورد للتكوين العقلي (ثلاثة أبعاد هي: العمليات، المحتوى، الناتج) وبعض المعلومات الإضافية المجمعة من اختبارات بينيه ووكسلر.

برنامج مشروع الذكاء.

وأما الاتجاه الثاني، فينادي بدمج مهارات التفكير بالمواد الدراسية، وقد تحدثت جبر (2004، ص21) عن برنامجين تقول إنهما من أشهر من يمثل هذا الاتجاه:

برنامج تنشيط تفكير الأطفال من خلال المنهج

(Activation Children's Thinking Skills (ACTS) Through the Whole Curriculum).

برنامج "ريتشارد باول" لإعادة صياغة الخطط التعليمية:

(Richard Paul's Model for Remodeling Lesson Plans).

ومن الكتب التي ألفت وفق نموذج "ريتشارد باول" في التعلم المبني على دمج التفكير مع المنهج كتاب (Nosich, 2005, p.VII) الذي يقول فيه إن الهدف من النموذج هو أن يحتفظ الطالب بالتفكير بفعالية من خلال دراسته للموضوعات التعليمية والحصص الصفية.

ويضيف حبيب (2007، ص 28) أمثلة لبرامج أخرى مثل:

(1) استراتيجية خريطة المفاهيم لأوزوبل.

(2) الطريقة الكشفية لبرونر

(3) طريقة دائرة التعلم لبياجيه

(4) النموذج الاستقرائي لهيلدا أتابا

(5) نموذج سوشمان البحثي (التحقق)

ولا شك أن هذا الاتجاه يحقق هدفين، هما:

إكساب التلاميذ المعلومات المتضمنة بالمحتوى بطريقة جديدة وبمستويات معرفية عليا، و

اكتساب مهارات تفكيرتساعدهم على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.

وعلى الرغم من التباين بين الاتجاهين، فإنهما يتفقان على أن التفكير قابل للتعلم، وعلى أنه من واجب المعلمين مساعدة طلابهم على التفكير بشكل جيد.

ومن أبرز الداعين إلى أهمية تعليم أساليب التفكير، بالإضافة إلى من سبق ذكرهم العالم المشهور في هذا المجال الدكتور "روبرت ستيرنبرج" الذي أكد في كتابه المعروف (Thinking Styles) على أن أساليب التفكير يمكن تعليمها وتدريسها، ولكنه أشار إلى أن الأساليب ذات القيمة في وقت ربما لا تكون ذات قيمة في وقت آخر (ستيرنبرج، 2004، ص149-150).

ومن البرامج التي عنيت بدمج مهارات التفكير مع المقررات الدراسية برنامج (Infusion) للدكتور "روبرت سوارتز"، مدير المركز القومي الأمريكي لتعليم التفكير في بوسطن.

وهذا البرنامج يحتوي على العديد من مهارات التفكير التي سنتحدث عنها في الإطار النظري للدراسة، وهي مقسمة إلى أربعة أقسام (Swartz, 1999):

1- مهارات توليد الأفكار.

2- مهارات توضيح الأفكار.

3- مهارات التفكير الناقد.

4- مهمات التفكير المركب (اتخاذ القرارات، وحل المشكلات).

ومهارات التفكير المركب تتضمن المهارات التي سبقتها، لهذا رأى الباحث أن يدرس تأثير مهمات التفكير المركب، ودمجها مع مقرر التربية الإسلامية وفق نموذج "سوارتز" على تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وحيث إن التعلم المبني على التفكير باستخدام مهارة حل المشكلات يؤدي إلى توظيف المحتوى في الحياة العملية، فتتعزز عناصر المحتوى مما يؤدي إلى فهم السياق فهماً أعمق،

وربطه بإطاره المكاني والزماني، فيستقر في الذاكرة مما يسهم في تثبيت المحتوى، وهو ما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطالب الآني والمؤجل.

ومن ثم، فالحاجة ماسة إلى تطوير المنهج ذاته؛ ليكون منهجاً في تعليم التفكير لا استظهار المعرفة، وليكون نتاج المنهج أفراداً ليسوا مفكرين بغيرهم، وليسوا عاجزين بأنفسهم ولا مستهلكي ثقافة غيرهم وعلومهم (عسر، 1999).

وقد لاحظ الباحث أن هذا النموذج (Infusion) يعلم الطالب كيف يمارس التفكير بنفسه، وكيف يتعلم المهارة ويطبّقها دون أن تفصل هذه المهارة عن المحتوى الدراسي، ولاحظ كذلك من طريقة تعليم المهارة وفق خارطة التفكير والمنظم البياني أن خطوات ممارسة مهارة التفكير تصبح واضحة في ذهن الطالب؛ فهو يشاهد المنظم البياني على الورق ويسير بالمحتوى وفق هذا المنظم، ومع الممارسة المتتابعة لهذا المنظم سيرسخ في عقله، ليتمكن من تطبيقه في واقعه العملي.

كما أن هذا النموذج يركز في كل درس على "التفكير ما وراء المعرفي"، أو "التفكير في التفكير"، كما يركز على تطبيق التفكير، مما يسهم في نقل أثر التعلم.

هذه الميزات وغيرها في هذا النموذج، جعلت الباحث، ومن واقع حرصه على مادة التربية الإسلامية، وعلى تعليمها وتطوير مناهجها بأسلوب جديد يتم فيه دمج مهارات التفكير مع هذه المادة؛ ليرسخ في ذهن الطالب أن دينه دين الفكر، والتفكر، واستخدام العقل، وحتى يتمكن من إنزال هذه المادة إلى واقع الحياة.

يلاحظ على الممارسات التعليمية في بلدان العالم العربي، وفي كثير من الدول افتقارها إلى أساليب تعليمية تركز على تعليم الطلبة مهارات التفكير، ودمج هذه المهارات مع المادة

الدراسية، وتوظيف التعليم في الحياة، مما يجعل الطالب قادراً على حل المشكلات، واتخاذ القرارات. وقد أشارت كثير من الدراسات السابقة إلى أهمية هذا النوع من التعليم في تعميق فهم الطالب للمادة الدراسية، وزيادة تحصيله، وفي زيادة قدرته على التفكير بشكل أفضل.

ولهذا تزايد الاهتمام العالمي بالتعلم المبني على التفكير، وصارت وزارات التربية والتعليم تؤكد على هذا النوع من التعليم في استراتيجياتها. ومع أهمية هذا النوع من التعلم، إلا أن مبحث التربية الإسلامية وأساليب تدريسها ما يزالون بعيدين عن تطبيق استراتيجيات التعلم المبني على التفكير، ولكون هذا النموذج قد طبّق تدريسياً على جميع المواد الدراسية كما يلاحظ في كتب مصمم البرنامج (Swartz, 1999)، رأى الباحث أهمية تطبيق هذا النموذج على مبحث التربية الإسلامية.

روبرت سوارتز" والتعلم المبني على التفكير

"روبرت سوارتز"، مدير المركز القومي لتعليم التفكير في بوسطن، هو من أبرز المهتمين بالتعلم المبني على التفكير، وصاحب نموذج لدمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية، وقد طبق هذا النموذج على مئات المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، كما امتد هذا النموذج إلى المنطقة العربية، فتبنته الكثير من المؤسسات التعليمية في السعودية والإمارات، وفق برنامج (أطلق عليه اسم ((School Wide Optimum Model (SWOM)) (النموذج الأمثل الشامل كل المدرسة).

تعريف بنموذج الدمج (Infusion) عند "سوارتز":

يمكن عرض نموذج "سوارتز" من خلال استعراض المبادئ التي يرتكز عليها، ثم الحديث عن قضايا في تعليم التفكير، ثم استعراض خريطة مجال التفكير، ثم استراتيجية الدمج وخطوات درس الدمج، ثم استعراض لمهارتي اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

المبادئ التي يرتكز عليها النموذج:

يرتكز هذا النموذج على ثلاثة مبادئ، توفر السبب من وراء دمج المهارات، والعمليات والعادات العقلية في عملية تعلم وتعليم المنهج، هذا الدمج الذي يرتكز على الاندماج الطبيعي للمعارف التي يتم تدريسها مع أشكال متعددة لمهارات وعمليات التفكير، وعادات العقل المنتجة:

- كلما كان تعليم التفكير بطريقة واضحة وجلية ومحددة، كان تأثيره أكبر على الطلبة.
- كلما احتوت طرائق التدريس داخل الفصل على جو ينغمس فيه الطلبة في إعمال العقل والفكر أصبح الطلبة أكثر تقبلاً للتفكير الجيد والفعال.
- كلما كان إدماج تعليم التفكير في محتوى الدرس متقناً ومكثفاً تعمق تفكير الطلبة فيه، وحصلوا على مستوى عالٍ من الفهم (عبد الكريم، 2004، ص13).

ويضيف "سوارتز" (Swarts, 1999) أن من أهداف الدمج هو جعل تعليم الطلبة أكثر فعالية، وجعل فهمهم للمحتوى أكثر عمقاً.

مفاهيم تعليم التفكير في نموذج سوارتز

يناقش "سوارتز" بعض الجوانب التي تخص تعليم التفكير من خلال ثلاث قضايا:

العلاقة بين المحتوى والتفكير

من المفاهيم الخاطأ في تعليم التفكير أن الطلاب غير جاهزين للتفكير في مجال ما حتى يكتسبوا أساساً معقولاً من المعرفة والتقنيات الأساسية، والبحث يظهر أن هذا غير صحيح، فلا يمكننا أن نقول إن المحتوى أولاً، والتفكير ثانياً، ولا يمكننا كذلك القول بأن التفكير أولاً والمحتوى ثانياً، ولكن عندما يتم تعليم التفكير والمضمون معاً يوضح التفكير المضمون والعكس بالعكس، وكلمة (معاً) تعني أن الطلاب يتعلمون في مكان ما أو غيره طرقاً للتفكير مناسبة للمضمون الذي يكتسبونه (سوارتز، 2003، ص31).

هل نتعلم عن التفكير أم نمارس التفكير؟

إن البرنامج السليم يهدف إلى تطوير تفكير الطلاب، ويعطيهم الفرصة ليتعلموا حول التفكير، وليقوموا بممارسته، فالتعلم عن التفكير يعدهم للوعي بتفكيرهم، والتأمل في عمليات تفكيرهم، وإيجاد التوجه، وتكوين الاستراتيجيات، والتعلم للممارسة يمدهم بطرق تنظم تفكيرهم، وممارسة هذه الطرق، ويشجع الجهد المستثمر في التفكير في مجال التعلم، ويقدم لهم الممارسة في هذه الطرق، ويشجع جهودهم المستثمرة في نوع من أنواع التفكير في المسألة.

وباختصار، فإن تنمية التفكير ليست من العمليات القائمة على مبدأ: "الممارسة توصل إلى الكمال"، وإنما هي جهد ثابت واستراتيجي، تكون فيه الممارسة هي العنصر الوحيد وليست المسيطر، ويتعين أن يقوم التدريس بمساعدة الطلاب على تطوير وعيهم بتفكيرهم الخاص، وضبط مواقفهم وتقوية استراتيجياتهم.

يجب أن يتجنب التدريس المفاهيم البسيطة، مثل: التفكير المنعزل عن المحتوى، أو تعليم الطلاب حول التفكير من غير إشغالهم بالتفكير، ويجب أن يتذكر المعلمون جيداً أهمية تنمية حس الاستقلالية لدى الطلاب وأهمية تعليم انتقال أثر التفكير (سوارتز، 2003، ص37).

التفكير الأفضل

يرى "سوارتز" في مجال تعليم التفكير أننا لا نعلم التفكير، لأن الإنسان بطبيعته مفكر، لكننا نعلم الإنسان التفكير الأفضل أو التفكير بمهارة فما هو التفكير الأفضل؟

يمكن النظر إلى التفكير الأفضل من جانبين:

أولاً: من حيث النتائج، فالتفكير الأفضل يؤدي على سبيل المثال إلى:

- نتائج ذات موثوقية أكثر.
- آراء متبصرة بشكل أعمق.
- قرارات أقوى.
- نتائج أكثر صقلاً ودقة.
- اختراعات أكثر إبداعاً.
- عمليات تقويم نقدية أكثر دقة.

ثانياً: من خلال العمليات والمعالجة، فالتفكير الأفضل على سبيل المثال:

- ينظر في عدد أكبر من الاحتمالات.
- يكتشف بشكل أسرع وأوسع.
- يمارس دقة أكبر في التقويم.
- يصنف معلومات أكثر.

- يتحدى الافتراضات.
- يتحرى الدقة.
- يبحث عن الأخطاء ويدقق النظر فيها.
- يحافظ على الموضوعية والاتزان.

خريطة مجال التفكير

يقسم "سوارتز" مهارات التفكير التي ينبغي تعليمها للطلبة بمهارة إلى أربعة أقسام تمثل خريطة مجال التفكير (سوارتز، 2003؛ Swarts, 2003):

مهارات توليد الأفكار (الإبداع)، وتشمل:

(أ) الاحتمالات البديلة:

(1) تعددية الأفكار (الطلاقة).

(2) الأفكار المتنوعة (المرونة).

(3) الأفكار الجديدة (الأصالة).

(4) الأفكار المفصلة (التفاصيل).

(ب) التعبير: القياس التحليلي/ الاستعارة/ التماثل.

مهارات توضيح الأفكار:

(أ) تحليل الأفكار:

(1) المقارنة والمقابلة.

(2) التصنيف/ التعريف.

(3) علاقة الجزء بالكل.

(4) السلسلة.

(ب) تحليل الحجة:

(1) إيجاد الأسباب/ النتائج.

(2) اكتشاف الافتراضات المسبقة.

مهارات تقييم معقولية الأفكار (التفكير الناقد)

(أ) تقييم المعلومات الأساسية:

(1) دقة الملاحظة.

(2) موثوقية المصادر.

(ب) الاستدلال:

(1) استخدام الأدلة:

(أ) التعليل السببي.

(ب) التنبؤ.

(ج) التعميم.

(د) التعليل بالقياس.

(2) الاستنباط: التعليل الشرطي (إذا........ ف.....).

عمليات التفكير المركب، وهي عمليات موجهة لأهداف:

(أ) **اتخاذ القرار**

الهدف: قرارات مبنية على أساس سليم.

الاستراتيجيات الأساسية: التفكير في الخيارات، والتنبؤ بالعواقب، واختيار الخيار الأنسب.

المهارات: مهارات توليد الأفكار وتوضيحها، وتقييم معقوليتها.

(ب) حل المشكلات

الهدف: الحل الأمثل.

الاستراتيجية الأساسية: التفكير في حلول ممكنة، والتنبؤ بالعواقب، واختيار الحل الأمثل.

المهارات: مهارات توليد الأفكار، وتوضيحها، وتقييم معقوليتها.

خصائص ومزايا النموذج

ذكر عبد الكريم (2004، ص14)، مجموعة من الخصائص والمزايا التي لاحظها من خلال تطبيق النموذج، ومن هذه الخصائص:

1- رفع مستوى استيعاب الطلاب، وفهمهم للمواد التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين في عمليات التعلم وتسريعها.

2- تنمية قدرات الطلاب الذهنية، وإكسابهم المهارات والعمليات والعادات العقلية التي تجعل منهم طلابا مفكرين ومنتجين.

3- تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب.

4- رفع المستوى التحصيلي للطلاب على اختلاف مستوياتهم (متفوق - عادي - ضعيف) بمفهوم جديد.

5- تعليم الطلاب كيفية اكتساب المعارف.

6- علاج حالات الضعف الدراسي بمفهوم جديد.

7- توفير طرق إثرائية للعملية التعليمية.

8- تطوير مواهب الطلاب واهتماماتهم.

9- تخريج طلاب يتصفون بالتعلم الذاتي المستمر.

10- تغيير نظرة الطلاب تجاه التعليم من مجرد الحفظ، والتلقين، والدراسة للامتحانات إلى الاستمتاع بالدراسة، وتقبل التحديات العلمية.

11- رفع مستوى دافعية الطلاب للتعلم، وثقتهم بأنفسهم.

12- اكتساب الطلاب الكفاءة في الاتصال.

13- بناء خبرات ميدانية ذات معنى.

14- تطوير أداء المعلم لتقديم تعلم متمحور حول المتعلم.

15- خلق بيئة تعليمية ناجحة.

استراتيجية الدمج

إن عملية دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي ليست عملية عشوائية، فكثيراً ما يحاول البعض إدخال مهارات التفكير مع المنهج من خلال طرح الأسئلة، فيكلف الطالب من خلال السؤال أن يقارن بين شيئين، أو يصنف، أو يتخذ قراراً، أو يتنبأ دون أن نعلمه كيف يمارس هذه المهارة، فلا يعرف الطالب ما هي استراتيجيات مهارة المقارنة، أو التصنيف، أو التنبؤ، أو اتخاذ القرار.

وأما هذا النموذج، فإنه يعلم الطالب كيف يستخدم هذه المهارات؟ ما هي الخطوات والمراحل؟ من خلال خارطة التفكير والمنظم البياني. ويكون المنظم البياني للمهارة قالباً يصب المحتوى من خلاله.

ثم يهتم هذا النموذج بالتفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير، ثم تكون المرحلة الأخيرة من درس الدمج حول تطبيق التفكير، وانتقال أثر التعلم.

إن استراتيجيات التعلم وفق هذا النموذج تحسن من فهم الطلاب للمعرفة بشكل متعمق، وتنمي قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، هذا بدوره سوف يحسن من عملية التعلم بشكل كبير جداً. إن تعلماً كهذا يعزز من اكتساب الطالب للمعارف واستيعابه لها، ويمكنه من توظيفها بطريقة هادفة في حياته اليومية، كما ويحسن من إتقانه المهارات الضرورية، ويمكنه من نقل أثر تعلمه إلى مواقف جديدة بدلاً من التركيز على حقائق ومعلومات جزئية خاصة بمواقف معينة، ومن ثم زيادة فرص النجاح لهذا الطالب في حياته العملية والعلمية.

وبهذا يقدم النموذج أساليب واستراتيجيات في الدمج تمكن الطلبة من استيعاب المادة العلمية، وإتقان المهارة والعادة العقلية مع الاستمتاع بالحصة الدراسية، وتحفيز الدافعية للتعلم الذاتي (عبد الكريم، 2004، ص37).

خطوات درس الدمج:

يتكون درس الدمج من خمس مراحل:

1- مقدمة الدرس:

أ. تعليقات المدرس حول طرح أهداف المحتوى:

يجب على مقدمة الدرس أن تستثير معرفة الطالب السابقة للمحتوى، وأن تحدد مدى ارتباطها وأهميتها.

ب. تعليقات المدرس حول طرح أهداف عملية التفكير، ومدى أهميتها.

يجب على مقدمة الدرس أن تستثير معرفة الطالب السابقة بمهارة التفكير، وأن توضح أهمية القيام بالتفكير بطريقة ماهرة تمثل المقدمة أرضية تمهد لعملية التفكير وتؤكد على إيجابيات القيام به بمهارة.

2- التفكير بفاعلية: (التفكير النشط الشامل للتوجيهات اللفظية والخرائط البيانية):

يجب أن يعمل النشاط الرئيس للدرس على ربط ودمج مهارة التفكير بشكل محدد وواضح بالمحتوى، وهذا ما يجعل المحتوى الدراسي درساً مدمجاً، حيث يتم توجيه الطلاب بمنظمات بيانية وإرشادات لفظية – كالأسئلة الموجهة – تندرج ضمن لغة عملية أو مهارة التفكير.

3- التفكير في التفكير:

وهي أنشطة تساعد الطلبة على التفكير في عملية التفكير التي قاموا بها، يطرح على الطلبة أسئلة مباشرة عن عملية تفكيرهم، تحتوي خريطة التفكير فوق المعرفية على مكونات هذه

الأسئلة، بحيث يفكر الطلبة في نوع التفكير الذي اتبعوه، والخطة التي نهجوها، ومدى فاعلية هذا التفكير.

4- تطبيق التفكير

أنشطة نقل أثر التعلم تتضمن الاستعمال التلقائي من قبل الطالب للمهارة في أمثلة أخرى.

هنالك مجالان رحبان لهذه الأنشطة: الأنشطة القريبة، أو البعيدة التي تتبع موضوع الدرس، والتعزيز لاحقاً طيلة السنة الدراسية، ويتضمن هذان النوعان تدخلاً مباشراً من قبل المعلم في عملية التفكير أقل منه في قسم التفكير النشط.

وتشتمل عملية تطبيق التفكير على مرحلتين:

(1) النقل الآني:

أ. النقل القريب:

تطبيق المهارة أو العملية في أثناء الحصة نفسها، أو في العاجل القريب على محتوى مماثل للدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

ب. النقل البعيد:

تطبيق المهارة أو العملية في أثناء الحصة نفسها، أو في العاجل القريب على محتوى مختلف عن الدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

(2) التعزيز لاحقاً:

تطبيق المهارة أو العملية فيما بعد خلال السنة الدراسية على محتوى مختلف للدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

5- تقييم تفكير الطالب

أعمال شفوية أو تحريرية، ومشاريع تبين مدى الاستعمال الفعال لمهارة أو عملية التفكير (عبد الكريم، 2004).

خارطة التفكير:

خارطة التفكير هي مجموعة من الأسئلة المتسلسلة التي تنظم عملية التفكير أثناء ممارسة المهارة، وهي الأسئلة المتسلسلة التي يسألها الطالب عندما يطلب منه ممارسة عملية التفكير في التفكير، والهدف منها أن يكون الطالب واعياً لتفكيره، ولخطوات ممارسة المهارة.

اتخاذ القرار:

خارطة التفكير لمهارة اتخاذ القرار (Swarts, 1999):

1- ما الذي يجعل من اتخاذ القرار شيئاً ضرورياً؟

2- ما الخيارات المتاحة؟

3- ما المعلومات المتوافرة عن نتائج كل خيار؟

4- ما أهمية هذه النتائج؟

5- ما أفضل الخيارات في ضوء هذه النتائج؟ ولماذا؟

الهدف من اتخاذ القرار

يشير "سوارتز" (2003، ص49) إلى أن الهدف النموذجي الأولي من اتخاذ القرار هو ما يمكن أن نسميه (بؤرة القرار)، حيث تدرك أن لديك بعض الخيارات، وأنك بحاجة لأن تحدد الطريق التي ستسلكها، وهذا يتضمن اكتشاف الخيارات، واختبار نتائجها، وتقييم المقدمات التي تؤدي إلى أفضل خيار.

تحديات اتخاذ القرار:

يشير "سوارتز" (2003، ص50) إلى بعض التحديات التي تواجه اتخاذ القرار، والاستراتيجيات والاتجاهات المساعدة تظهر من خلال الجدول التالي:

جدول(1)

التحديات التي تواجه اتخاذ القرار

التحديات التي تواجه اتخاذ القرار	الاستراتيجيات والاتجاهات المساعدة
أن تكون راغباً بمسح الخيارات بشكل كامل ومبدع.	تعرف على الخيارات بشكل كامل.
أن تدرك الخيارات الواعدة.	اختبر النتائج الإيجابية والسلبية للخيارات.
أن تتجنب التشويش حول ما يوصف بكونه سبباً.	اسمح للتفاسير الانفعالية، بالإضافة إلى الذهنية عندما تكون مناسبة.
أن تصون مشاعر المسؤولية لنفسك وللآخرين.	احتفظ بداخلك بالشعور بأن القرارات مهمة جداً؛ لأنها تؤثر في حياة الناس.

شكل (1)

المنظم البياني (1) لاتخاذ القرار:

الموقف المراد اتخاذ قرار بشأنه:...

الخيارات

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4 9.
5. 10.

الخيار المأخوذ هو (..........)

إيجابيات الخيار
1.
2.
3.
4.
5.

سلبيات الخيار
1.
2.
3.
4.
5.

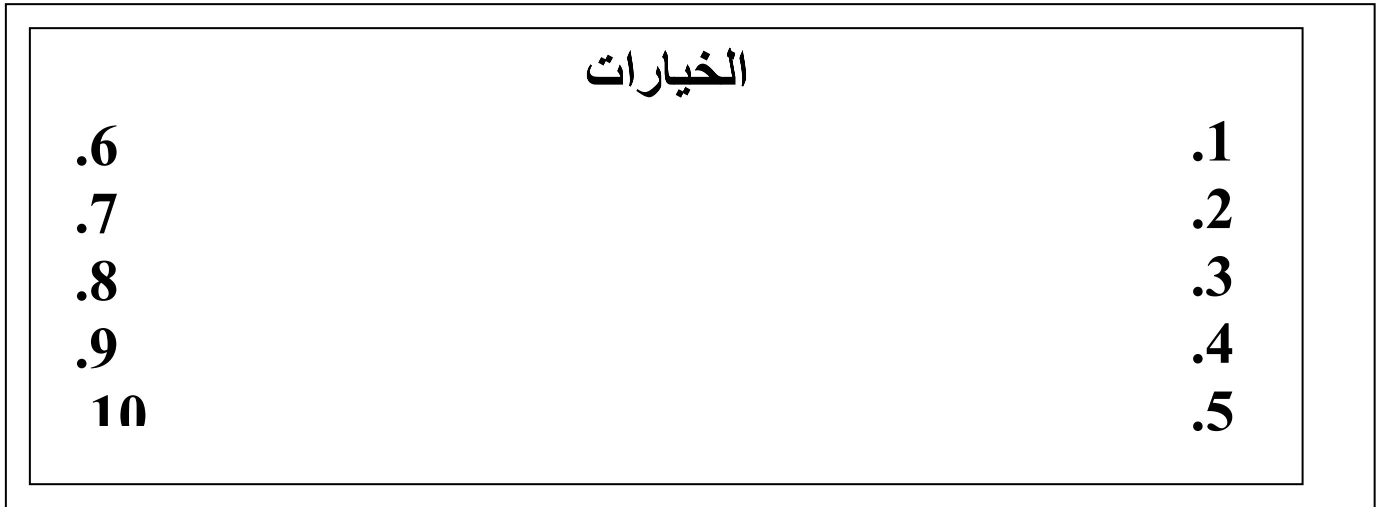
بعد التفكير في الإيجابيات والسلبيات

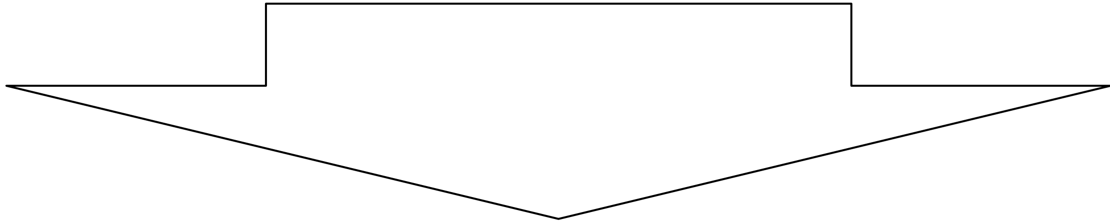
هل هذا الخيار مناسب؟...........
لماذا؟..............................
....

ما هو الخيار المقترح؟
....
....

شكل (2)

المنظم البياني (2) لمهارة اتخاذ القرار





الخيار المأخوذ هو (...............)

استعن بهذا المنظم البياني: اسم المجموعة:

شكل (3)

منظم بياني رقم (1) لمهارة حل المشكلات

استعن بالمنظم البياني التالي لتحديد المشكلة والتعبير عنها بشكل أفضل:

حقائق ومعلومات حول الوضع الحالي

العبارات (الجمل) التي تعبر عن المشكلة

الأهداف / الاهتمامات / الحاجات

التعبير الأمثل عن المشكلة:

....

شكل (4)

منظم بياني رقم (2) لمهارة حل المشكلات

المشكلة: كيف يمكنني أن ....

الحلول المحتملة

كيف أستطيع أن أحل المشكلة؟

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....
13. ....
14. ....

الحل المأخوذ بعين الاعتبار

أنواع النتائج

النتائج التي يجب أخذها في الاعتبار

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

النتائج

ما الذي سيحدث لو اخترنا هذا الحل؟

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....

القيمة

ما مدى أهمية النتيجة؟

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....

الحل الجديد

كيف يمكن تعديل الحل لتفادي مشاكل أخرى

....

....

حل المشكلات

الناس كلهم يحلون مشكلاتهم، ولكنهم يختلفون بطريقة حلها، وفي اختيار الحل المناسب؛ فقد يكون حل المشكلة عند البعض ألا يتصرف بأي شيء، وهذا يعد حلاً للمشكلة، ولكننا لا نستطيع أن نحكم أن هذا الحل هو الحل الأفضل، إلا إذا أدركنا خطوات حل المشكلة بمهارة.

ليس مهماً أن يتعثر الأطفال في حل معضلة ما تصادفهم، وإنما المعضلة ألا يرى الأطفال المعضلة التي ينوون حلها، وهذا معناه أن الفشل في حل مشكلة ما قد يعود بالدرجة الكبرى إلى عدم رؤية هذه المشكلة، وعدم الإحساس بها أو غموضها.

فمعرفة المشكلة إذا وتحديدها، والشعور بها خطوة ضرورية من خطوات حل المشكلات، ولهذا ينبغي التفكير بأفضل الصيغ لتعريف المشكلة، فإذا تعطلت سيارتك في الطريق فهذه مشكلة، وحتى تحلها لا بد أن تحددها وتعرفها، فإذا عرفت المشكلة بأنها العطل الذي أصاب السيارة، فإن حلها سيختلف عن تعريفها بأنها كيفية الوصول إلى المدرسة.

يقول عسر (1999، ص175) بأن: "أفضل تعريف للمشكلة أنها غموض يفصل بين المعطيات والأهداف؛ فالمعطيات شروط وظروف أصلية في المشكلة، وسياق تجري فيه. والغموض نوع من العقبات؛ كالجهل بالطريق، أو الوسيلة، أو العملية، والإجراء اللازم اتباعه لبلوغ هدف ما. والهدف رغبة مطلوب إنجازها، أو غاية يسعى إلى بلوغها".

خارطة التفكير لمهارة حل المشكلات (Swartz, 1999; Swartz, 2003):

1- لماذا تعد القضية مشكلة؟

2- ما المشكلة؟

3- ما الحلول الممكنة للمشكلة؟

4- ماذا سيحدث إذا حللت المشكلة بأي من هذه الطرق؟

5- ما أفضل حل للمشكلة؟

- ما الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلات؟

هناك تداخل كبير بين هذين المفهومين؛ فغالباً ما تكون القرارات عن حل المشكلات، وفي الوقت نفسه فهناك مشكلات تتطلب اتخاذ قرار.

يقول "سوارتز" (2003): وبتحديد تقريبي، يبدأ اتخاذ القرار بنقطة القرار، حيث ترى نفسك أمام خيارين محددين على الأقل، بالرغم أنك قد تبحث عن المزيد. وعلى خلاف ذلك يبدأ حل المشكلة بفجوة، حيث يكون لديك مشكلة ولكن ليس لديك فكرة بعد عن خياراتك المعقولة، فعليك إذا أن تكتشفها.

استراتيجيات واتجاهات في حل المشكلات

1- لا تقرر على أساس أول خطة ترد إليك بنفسها.

2- ابحث بنشاط عن الخيارات.

3- فكر كيف تقدم المشكلة لنفسك.

أ. هل هناك افتراضات غير ضرورية؟

ب. كيف يمكن أن تقتنع بالمشكلة؟

4- دوّن الحلول الممكنة دون نقد، ثم محصها بعد ذلك.

5- قم بتقييم مقارن بشكل دقيق لكافة الخيارات (تأمل النتائج والتكاليف).

6- تأمل الاتجاهات: المثابرة، والاكتشاف.

7- طبّق المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي: بما أن حل المشكلة يمكن أن ينظر إليه على أنه تصنيف فرعي للتفكير الإبداعي، فإن المهارات الفرعية للتفكير المرن والطليق والمهارات الأخرى ذات الصلة بالتفكير الإبداعي ذات صلة وثيقة ومباشرة أيضاً (سوارتز، 2003).

الدراسات ذات الصلة

بعد أن أجرى الباحث دراسة استطلاعية للدراسات السابقة لاحظ عدم وجود دراسات حول هذا النموذج. وهذا يعود إلى حداثة هذا النموذج، وقد ارتأى الباحث أن يعرض للدراسات السابقة حول مهارات التفكير المركب (حل المشكلات واتخاذ القرارات) لعلاقتها المباشرة بموضوع البحث، كما يعرض الباحث للدراسات التي درست أثر بعض استراتيجيات التدريس على التفكير الناقد.

وسيعرض الباحث الدراسات التي وصل إليها مع تركيز على هدف الدراسة، وطريقتها، والنتائج التي توصلت إليها:

وقد قسم الباحث الدراسات إلى فئات أولها الدراسات التي تناولت تعليم التفكير بشكل عام، ومن ثم الدراسات التي تناولت التفكير الناقد وأخيرا الدراسات التي تناولت تعليم مهارات التفكير في التربية الإسلامية

أ–**الدراسات التي تناولت تعليم التفكير وأسلوب حل المشكلات بشكل عام**

وأجرى القاعود (1984) دراسة هدفت إلى تعرف أثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية، وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي، واحتفاظهم في مادة الجغرافيا. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، موزعين في أربع شعب في مدارس مكتب إيدون الثانوية – مديرية تربية إربد – منها مجموعتان للذكور، ومجموعتان للإناث. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل الآني تفوق المجموعتين اللتين تعلمتا بطريقة حل المشكلات على المجموعتين اللتين تعلمتا بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل الكلي، وعلى كل من مستوى المعرفة والاستيعاب والتطبيق، كما أظهرت أنه لا أثر للجنس ولا أثر لتفاعله مع طريقة

التدريس في النتاجات السابقة. وأظهرت النتائج المتعلقة بالاحتفاظ تفوق المجموعتين اللتين تعلمتا بطريقة حل المشكلات على المجموعتين اللتين تعلمتا بالطريقة التقليدية، وذلك على اختبار التحصيل الكلي، وعلى كل من مستوى المعرفة والتطبيق، في حين لم يظهر أثر للطريقة على مستوى الاستيعاب. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر للجنس في مستوى المعرفة والاستيعاب والاختبار الكلي، بينما ظهر أثره في مستوى التطبيق، إضافة إلى بروز أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في مستوى الاستيعاب، في حين لم يظهر الأثر في بقية النتاجات السابقة.

كما أجرى المساعيد (2003) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسية على تنمية هذه المهارات وعلى التحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف السادس الأساسي.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

(1) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مستوى الأداء الكلي للمجموعة التجريبية، ومستوى الأداء الكلي للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التفكير الأساسية.

(2) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مادة الجغرافيا.

وقام أبو جادو (2003) بإعداد دراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي". وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية

الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي مستند إلى نظرية "تريز"، ومتوسط أداء الطلبة من المستوى نفسه الذين لم يتعرضوا للتدريب، وذلك على مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي وفروعه الثلاثة: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وقد كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الذكور، ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف العاشر، على مقياس "تورانس" للتفكير الإبداعي وفروعه الثلاثة، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي وفروعه الثلاثة.

وأجرت الشريدة (2003) دراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة". هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وإلى الكشف عما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والكلية التي ينتمي إليها في الجامعة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي يعزى إلى متغير جنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية التي ينتمي إليها.

وأجرى أبو رياش (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المستند إلى مشكلات في تنمية المهارات ما وراء المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (154) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساس في مدرستين للذكور، ومدرستين للإناث. وتم إعداد البرنامج التدريبي المكوّن من مواقف ومشكلات حياتية، قدمت لأفراد المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلات، في حين لم يقدم للمجموعة الضابطة أي تدريب.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المهارات ما وراء المعرفية بين متوسط أداء طلبة الصف التاسع الأساس الذين دربوا باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى مشكلات ومتوسط أداء زملائهم من نفس المستوى الذين لم يتلقوا أي تدريب لصالح مجموعة استراتيجية التعلم المستند إلى مشكلات (المجموعة التجريبية)، مما يعني تفوق مجموعة التعلم المستند إلى مشكلات على المجموعة التجريبية التي لم تتلق أي تدريب. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف التاسع الأساس (المجموعة التجريبية) في مقياس المهارات ما وراء المعرفية، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في الأداء على مقياس المهارات ما وراء المعرفية. وقد أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى مشكلات في تنمية المهارات ما وراء المعرفية للمرحلة الأساسية العليا.

وأجرى محمود (2005) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية كل من مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيولوجية والاتجاهات نحو الأحياء

لدى طلبة المرحلة الثانوية. وكانت النتائج عموماً في صالح الاستراتيجية المستخدمة في التجربة، فقد كشفت عن وجود فروق دالة بين المتوسطات النهائية للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية على اثنين من الاختبارات هما: اختبار التفكير الناقد، والاتجاهات نحو الأحياء، فيما لم يكن الفرق دالاً فيما يتعلق باختبار المفاهيم البيولوجية.

وقام صوافطة (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريس العلوم بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لديهم. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات طلبة كل من المجموعتين التجريبيتين، ومتوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة في كل من اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس التفكير الإبداعي، ومقياس الاتجاهات العلمية، وكان الفرق في كل منها لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الثانية، في كل من اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس التفكير الإبداعي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاهات العلمية، وكان الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى، الذين درسوا العلوم بطريقة حل المشكلات.

ب–الدراسات التي تناولت التفكيرالناقد

وأجرى جرادات (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلاب المتفوقين في المراكز الريادية.

وكانت النتائج في صالح البرنامج الإثرائي، فقد أظهرت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإثرائي. ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإثرائي.

وتشير هذه النتائج إلى الأثر الواضح للبرنامج الإثرائي في تمنية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين

وأجرى فتح الله (2009) دراسة هدفت إلى دراسة أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس مدينة عنيزة اختيرتا بطريقة عشوائية وبلغ عدد الطلاب (73) طالبا. وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي:

– وجود تأثير ذي دلالة عند مستوى أقل من أو يساوى 01ر0 في تنمية التفكير الناقد،و التحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في مقابل

المجموعة الضابطة.

- كما جاءت قيم حجم الأثر للتدريس باستراتيجيه خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو العمل التعاوني كبيرة، هي على الترتيب (12،7 - 12،3 -15،7) .

ج- الدراسات التي تناولت تعليم مهارات التفكير في التربية الإسلامية

أجرى الخوالدة (2003) دراسة هدفت إلى بيان أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب دراسية في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد مادة تعليمية تتعلق بتنفيذ أسلوب حل المشكلة في تعليم دروس الفقه من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم عند عينة الدراسة، وتم التأكد من صدقه وثباته.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية على اختباري التحصيل والاحتفاظ بالتعلم، ومتوسطات علامات الطلاب والطالبات في المجموعة الضابطة لصالح أسلوب حل المشكلة.

وأجرى الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى اختبار أثر كل من طرق (الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني) في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة. وأظهرت النتائج ما يلي:

- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي (المباشر)، واختبار التفكير الناقد البعدي (المباشر) لأفراد عينة الدراسة.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من لاختبار التحصيلي البعدي (المؤجل)، واختبار التفكير الناقد البعدي (المؤجل) لأفراد عينة البحث.
- إن درجة التحسن في التفكير الناقد، والتحصيل (قبل وبعد التجريب) عند الإناث كانت أعلى من الذكور من الناحية الإحصائية.

كما أجرى حمادنة (2004) دراسة هدفت إلى تبين أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية "تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات" في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

(1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، التي طبق عليها البرنامج القائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات.

(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

(3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية التدريس تعزى إلى الجنس.

وأجرى الجلاد (2006) دراسة هدفت إلى تعرف أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى إلى طريقة التعليم ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام خرائط المفاهيم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية تعزى إلى الجنس.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، في حين وجد أثر لعامل الجنس في تنمية بعض منها.

وأجرى الذنيبات (2008) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني ومتوسط تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية ولصالح استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني.
- عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني والجنس في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية.

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني.
- عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني والجنس على مهارات التفكير الناقد.

ملاحظات الباحث على الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث بعد عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

- انحصرت عينة الدراسة في هذه المجموعة من الدراسات بين الصفين السادس الأساسي، والأول الثانوي.
- كان التحصيل هو المتغير التابع في سبع دراسات أربع منها في مبحث التربية الإسلامية، ثلاث في مواد أخرى.
- كان التفكير الناقد متغيرا تابعا في سبع دراسات، ثلاث منها في التربية الإسلامية وأربع في مباحث أخرى.
- وقد أثبتت هذه الدراسات وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يبين أثر التعلم المبني على التفكير، وحل المشكلات في تحصيل الطلبة، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- أثبتت دراسة (إبراهيم، 2004) تأثير التعلم القائم على المشكلات في فهم المفاهيم العلمية، وهذا الفهم لا بد أن يؤثر في التحصيل الآني والمؤجل.

- تنوعت المادة التي أجريت عليها هذه الدراسات، فمنها: التربية الإسلامية، والجغرافيا، والفيزياء، والأحياء، والعلوم العامة.

- لم يجد الباحث دراسات تتعلق بنموذج الدمج عند "سوارتز".

- تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها الدراسة الأولى (في حدود علمي) التي تناولت نموذج الدمج عن روبرت سوارتز وتطبيقه في مبحث التربية الإسلامية، ويأمل الباحث من خلال هذه الدراسة سد ثغرة في هذا المجال في تخصص التربية الإسلامية ورفد المكتبة التربوية الإسلامية باستراتيجيات حديثة تتفق مع استراتيجيات التدريس المعاصرة ومع معطيات عصر المعرفة، ودمج مهارات التفكير مع مبحث التربية الإسلامية دمجا ينمي من مهارات الطلبة التفكيرية ويعزز دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية من خلال انتقاله إلى دور المشارك في هذه العملية ومن خلال دمج ما يتعلمه مع واقع حياته ليصبح التعلم الذي يحصل عليه تعلما ذا معنى.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تتضمن الطريقة والإجراءات عرضاً لمنهج الدراسة ولمجتمع الدراسة، واختبار عينة الدراسة، وإجراءاتها، وأدواتها، وكيفية بنائها ومتغيرات الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات كما يأتي:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة واختبار فرضياتها، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، بهدف قياس أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير وفق نموذج "سوارتز" في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الآني والمؤجل في مادة التربية الإسلامية، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات.

حيث قام الباحث بإجراء اختبار قبلي في تحصيل الطلبة والتفكير الناقد، وصمم البرنامج التعليمي وطبقه على أفراد العينة التجريبية، ومن ثم أعاد اختبار التحصيل ومقياس التفكير الناقد بعد أن طبق البرنامج، ثم قام الباحث بإعادة اختبار التحصيل بعد أسبوعين، وذلك لقياس أثر البرنامج في تحصيل الطلبة الآني والمؤجل في تنمية مهارات التفكير الناقد، واستخلص الباحث النتائج بعد إجراء المعالجة الإحصائية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (80) طالباً وطالبة، مقسمين على النحو التالي: (40) طالباً، و(40) طالبة.

تكونت المجموعة التجريبية من (20) طالباً، و(20) طالبة، ومجموعها (40)، وتكونت المجموعة الضابطة من (20) طالباً، و(20) طالباً، ومجموعها (40).والجدول (2) يوضح ذلك

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

الصف	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السادس الأساسي	20	20	20	20	
المجموع	40		40		80

ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار أفراد عينة الدراسة من مدرستين حكوميتين في أبو ظبي ضمن مجموعة المدارس النموذجية، مدرسة للذكور وهي مدرسة الصقور النموذجية للبنين، ومدرسة للإناث وهي مدرسة المواهب النموذجية للبنات.

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث إن الباحث هو أحد مدرسي مدرسة الصقور النموذجية وقد اختار الباحث شعبتين من الصفوف الدراسية التي يدرسها، إحداهما للعينة التجريبية والأخرى للعينة الضابطة.

واختار الباحث مدرسة المواهب النموذجية للبنات وذلك لأنها المدرسة النموذجية الوحيدة للإناث والتي تدرس الصف السادس الابتدائي، حرصا من الباحث على التكافؤ في المستوى بين الطلاب والطالبات فكلتا المدرستين تدرسان مناهج متماثلة، وتضمّان فئة واحدة من الطلبة وهي فئة مواطني دولة الإمارات العربي المتحدة.

وقد قام الباحث بتدريب معلمة التربية الإسلامية في هذه المدرسة على البرنامج وتطبيقه مدة أربعة أسابيع بواقع (3) ساعات أسبوعيا، وقام بحضور حصص عند هذه المدرسة تطبق فيها هذه الدراسة وذلك للتأكد من إتقان المدرسة لهذا البرنامج.

أدوات الدراسة

بعد رجوع الباحث إلى الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، و بعد دراسة موضوعات التفكير الناقد، وبعد دراسة نموذج سوارتز في دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي، قام الباحث ببناء برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير وفق نموذج سوارتز، وكذلك قام بإعداد اختبار تحصيلي واختبار لمهارات التفكير الناقد وفيما يأتي وصف لأدوات الدراسة:

أولا: البرنامج التعليمي

قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير وفق نموذج سوارتز بهدف معرفة أثره في التحصيل الآني والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد اتبع الباحث في إعداده الخطوات التالية:

- التدريب على نموذج الدمج عند سوارتز ودراسة النموذج من خلال كتاب سوارتز.
- تمت مراجعة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي وتحديد الدروس المناسبة لمهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات وكانت الدروس هي دروس السيرة النبوية والحديث النبوي الشريف والتهذيب، وهي:

دروس الحديث النبوي الشريف: اتق الله حيثما كنت، من غشنا فليس منا، بيعة على الخير، لا يجتمع الشح والإيمان.

دروس السيرة النبوية: غزوة بدر، غزوة أحد، غزوة الخندق.

التهذيب: بر الوالدين، الكرم

- إعادة تصميم الدروس المحددة وفق نموذج سوارتز وفق الخطوات التالية:
- تصنيف الدروس بحسب المهارة المناسبة لكل منها وقد تم اختيار الدروس التالية لمهارة اتخاذ القرار: بر الوالدين، اتق الله حيثما كنت، غزوة بدر، غزوة أحد.

  فيما تم اختيار الدروس التالية لمهارة حل المشكلات: من غشنا فليس منا، بيعة على الخير، غزوة الخندق، لا يجتمع الشح والإيمان، الكرم.
- تم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس والمتضمنة لأهداف المحتوى وأهداف مهارة التفكير.
- تم اختيار الموقف التعليمي المناسب لتطبيق كل من مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات وذلك من خلال افتراض موقف مناسب ليتخد فيه الطلاب قرارا أو يحلوا مشكلة بحيث يتم تطبيق المهارة وفهم الدرس في كل موقف.
- تم إعداد مقدمة لكل درس تتضمن تمهيدا للمهارة وتمهيدا لمحتوى الدرس.
- قام الباحث بالاستعانة بالمنظم البياني وخارطة التفكير لكل مهارة من أجل تطبيق عملية التفكير النشط والمتضمنة دمج مهارة التفكير مع المنهج الدراسي.

- تتضمن **خارطة التفكير** مجموعة من الأسئلة التي تمثل خطوات كل مهارة بحيث تنظم تفكير الطالب ليسير في المهارة وفق خطوات منظمة من خلال إجابته على أسئلة خارطة التفكير، وأما **المنظم البياني** فهو الشكل الذي يترجم أسئلة خارطة التفكير ويقوم الطلاب من خلال مجموعاتهم التعاونية بالسير وفق هذا المنظم لتطبيق المهارة ومن خلال استخدامهم لمهارات التفكير وفهمهم للدرس.
- قام الباحث بعد ذلك بإعداد الأسئلة التي تساعد الطلبة على عملية التفكير في التفكير في كل درس من خلال أسئلة تجعل الطلبة يفكرون في الأسلوب الذي مارسوا من خلاله مهارة التفكير، ويراجعون خطوات كل مهارة ورأيهم في المهارة وخطواتها وهو ما يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي.
- قام الباحث بإعداد أسئلة تطبيق التفكير وفق ثلاثة مستويات:

النقل القريب: ومن خلاله يسأل الطلبة عن موقف بحاجة إلى اتخاذ قرار أو حل مشكلة من خلال مادة التربية الإسلامية، سواء أكان في السيرة أم الحديث أم التفسير أم أي موضوع في التربية الإسلامية، ويسأل الطلبة: كيف ستتخذون القرار، أو تحلون المشكلة لو كنتم في مثل هذا الموقف؟

وهنا يستمع المدرس إلى إجابات الطلبة، ويراقب تفاعلهم مع المهارة من خلال خارطة التفكير لهذه المهارة، ويستخدم المدرس هنا أسلوب الحوار الجماعي مع الطلبة.

النقل البعيد: ومن خلاله يسأل المعلم الطلبة عن موقف بحاجة إلى اتخاذ قرار، أو حل مشكلة من خلال مادة دراسية أخرى، كاللغة العربية أو الاجتماعيات أو العلوم أو غيرها من

المواد، ويسأل الطلبة: كيف سيتخذون القرار، أو يحلون المشكلة لو كانوا في مثل هذا الموقف؟

وهنا يستمع المدرس إلى إجابات الطلبة، ويراقب تفاعلهم مع المهارة من خلال خارطة التفكير لهذه المهارة، ويستخدم المدرس هنا أسلوب الحوار الجماعي مع الطلبة.

ومن خلال النقل البعيد يكون الترابط بين المواد الدراسية المختلفة، ويشعر الطلبة أهمية المهارة من خلال تطبيقها في أكثر من مجال معرفي، ويجعلهم يدركون أهميتها لهم في واقع الحياة من خلال التطبيق والممارسة.

التعزيز اللاحق: ومن خلاله يسأل المعلم الطلبة عن موقف احتاج فيه الطلبة لاتخاذ قرار، أو حل مشكلة من واقع حياتهم، أو عن موقف مر بهم في المجتمع المدرسي في غير المواد الدراسية، ويفضل أن يكون الموقف واقعيا عمليا، ويكون السؤال عقب هذا الموقف مباشرة.

وهنا يستمع المدرس إلى إجابات الطلبة، ويراقب تفاعلهم مع المهارة من خلال خارطة التفكير لهذه المهارة، ويستخدم المدرس هنا أسلوب الحوار الجماعي مع الطلبة.

ومن خلال التعزيز اللاحق يدرك الطالب التفاعل الواضح بين ما يتعلمه في المدرسة، مع واقع الحياة، فيصبح تعلمه ذا معنى.

وتم عرض البرنامج التعليمي على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا ملاحظات قليلة جدا على البرنامج، بعض هذه الملاحظات كان لغويا وبعضها يتعلق بالأهداف وصياغتها وبعضها يتعلق بتصميم البرنامج وقد أفاد الباحث من جميع هذه الملاحظات لما لها من قيمة أثرت البرنامج، وقد تمت الإفادة منها في الصياغة النهائية للبرنامج التعليمي.

ثانيا: الاختبار التحصيلي

تم تصميم اختبار لقياس مستوى التحصيل للمحتوى الدراسي لوحدات السيرة النبوية والحديث النبوي الشريف والأخلاق والآداب، وكانت مواصفات الاختبار شاملة لمستويات " التذكر، والفهم والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

وتم تصميم فقرات الاختبار التحصيلي وفق جدول المواصفات المعد المكون من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بحيث يكون لكل فقرة(4)بدائل يختار الطالب منها البديل الصحيح وتكون العلامة النهائية للامتحان من (22)والدرجة الدنيا صفراً.

ثالثا: اختبار التفكير الناقد

بعد أن اطلع الباحث على مجموعة من اختبارات التفكير الناقد، ومنها:

- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) في صورته المعدلة للبيئة الأردنية (الربضي، 2004) والذي يتكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات للتفكير الناقد وهي: التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم.

- اختبار التفكير الناقد الذي أعده قسم علم النفس التعليمي في كلية التربية بجامعة الأزهر (2003) والذي يتكون من (48)فقرة موزعة على ست مهارات للتفكير الناقد وهي: التحليل، والتركيب، والتقويم، والاستنتاج، والتفسير، وفحص الوقائع.

- اختبار التفكير الناقد الذي أعده الجلاد (2006) والذي يتضمن ست مهارات وهي: الدقة، والاستدلال، وتقويم الحجج، والاستنتاج، والتصنيف، والتفريق بين الرأي والحقيقة.

-اختبار كل من واطسون وجلاسر، والذي يتكون من (99) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي: الاستنتاج، ومعرفة الفروض، والاستنباط، والتفسير، وتقييم المناقشات.

وبعد نظر الباحث في هذه الاختبارات ومراجعة الأدب التربوي الذي تحدث عن معايير التفكير الناقد وخصائصه، قام بتصميم مقياس للتفكير الناقد معتمدًا على مبحث التربية الإسلامية، بحيث يكون مناسبًا لطلبة الصف السادس الابتدائي واختار فيه المهارات التي اعتمدتها المقاييس التي اطلع عليها الباحث والتي توافقت مع البرنامج التعليمي الذي أعده الباحث وهذه المهارات، هي: الاستنتاج، وفحص الوقائع، وتقويم الحجج، والتفسير، والتصنيف، ومعرفة الفروض، والاستدلال.

وقد تم عرض هذا المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وأساليب التدريس، وقد أفاد الباحث من ملاحظاتهم، وأجرى بعض التعديلات على بعض الفقرات.والملحق (1) يوضح أسماء المحكمين الذين حكموا الاختبار

ثم قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار على مجموعة من طلبة الصف السادس ثم إعادة الاختبار بعد أسبوعين للتأكد من صدق هذه الأداة وثباتها.

وفيما يلي جدول لتوزيع فقرات اختبار التفكير الناقد حسب مهارات التفكير الناقد التي اعتمدها الباحث:

جدول (3)

توزيع فقرات اختبار التفكير الناقد حسب مهارات التفكير الناقد

المهارة	الاستنتاج	فحص الوقائع	تقويم الحجج	التفسير	التصنيف	معرفة الفروض	الاستدلال
عدد الفقرات	15	8	16	14	6	14	6

صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أدوات الدراسة قام الباحث بما يأتي:

أولا: البرنامج التعليمي

تم عرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين أصحاب الاختصاص والخبرة في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والشريعة الإسلامية، والمشرفين التربويين وخبراء في البرنامج، والملحق (1) يوضح أسماء المحكمين .

وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في تصميم البرنامج ومدى ملاءمته لمستوى الطلبة، وقد اقترح بعض المحكمين تعديل بعض الصياغات وقد تم تعديلها في ضوء اقتراحات المحكمين. بحيث أصبح البرنامج بصورته النهائية.(انظرالملحق 2)

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

تم توزيع الاختبار على أحد عشر محكما، ثمانية منهم من حملة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، والفقه وأصوله، وثلاثة من الموجهين التربويين والمدرسين، وتم توجيه رسالة إلى كل منهم تبين الأفكار التي ينبغي مراجعتها، وكان الهدف من تحكيم الاختبار التأكد من صدق الاختبار، ومدى ملاءمته لقياس مستوى تحصيل الطلبة في المجال المعرفي، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين، وتم تعديل الاختبار على ضوء توصياتهم واقتراحاتهم، حيث تم حذف بعض الفقرات، وقد استقر عدد فقرات الاختبار على (24) فقرة. ويعد هذا صدقا ظاهريا للاختبار. واعتمد الاختبار في صورته النهائية حسب الملحق (3)

ثالثا: اختبار التفكير الناقد:

تم توزيع الاختبار على أحد عشر محكما منهم ثمانية من حملة الدكتوراه في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، والفقه وأصوله، وثلاثة من المشرفين التربويين والمدرسين. وتم توجيه رسالة إلى كل منهم تبين الأفكار التي ينبغي مراجعتها، وكان الهدف من تحكيم الاختبار التأكد من صدق الاختبار ومدى ملاءمته لقياس مهارات التفكير الناقد. وبعد استلام الردود من المحكمين تمت مراجعة الفقرات في ضوء الاقتراحات والتوصيات وإجراء التعديلات اللازمة. ومرفق اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية في الملحق (4)

ثبات أدوات الدراسة:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بعد تطبيق أداتي الدراسة على (30) طالباً وطالبة بفاصل زمني (3) أسابيع والجدول (5) يبين قيم معاملات الثبات

جدول (4)

قيم معاملات الثبات

الأداة	البعد	معامل الثبات
مقياس التفكير	الاستنتاج	0.82
	فحص	0.84
	التقويم	0.80
	التفسير	0.75
	التصنيف	0.79
	المعرفة	0.87
	الاستدلال	0.81
	الكلي	0.87
اختبار التحصيل		0.88

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات لمقياس التفكير بلغ (0.87)، فيما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير بين (0.75) لبعد التفسير و(0.87) لبعد المعرفة. وجاء معامل الثبات لاختبار التحصيل (0.88)، مما يشير إلى مستوى مقبول من الثبات لأغراض الدراسة.

تكافؤ المجموعات :

تم التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال ما يلي :

– أولا: الاختبار التحصيلي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التحصيل القبلي وتم إجراء تحليل التباين الأحادي لاختبار وجود فروق بين المجموعات والجدولان (7,6) يبينان نتائج ذلك .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء

أفراد المجموعات على اختبار التحصيل القبلي

المجموعة	الضابطة ذكور	التجريبية ذكور	الضابطة إناث	التجريبية إناث
المتوسط الحسابي	6,85	6,65	6,80	7,05
الانحراف المعياري	2,32	2,06	2,29	2,28

يظهر الجدول رقم (5) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعات الأربع على على اختبار التحصيل القبلي، علماً بأن العلامة العليا للاختبار كانت (22) حيث تكون الاختبار من (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وكل فقرة أعطيت علامة واحدة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (6) يظهر النتائج الخاصة بذلك .

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1,64	3	,55	,109	,955
الخطأ	381,25	76	5,02		
المجموع	382,89	79	,55		

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعات على أدائهم على الاختبار القبلي وهذا يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة .

ثانياً: اختبار التفكير:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير القبلي وتم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاختبار وجود فروق بين المجموعات والجدولان (9,8) يبينان نتائج ذلك .

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد

المجموعات على اختبارالتفكير القبلي

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	الضابطة ذكور	6,40	2,14
	التجريبية ذكور	6,55	1,73
	الضابطة إناث	5,65	1,87
	التجريبية إناث	7,10	1,77
	الكلي	6,42	1,92
فحص	الضابطة ذكور	3.15	1.09
	التجريبية ذكور	2,90	,91
	الضابطة إناث	3,30	,98
	التجريبية إناث	3,70	1,03
		3,26	1,03
التقويم	الضابطة ذكور	3,20	2,24
	التجريبية ذكور	4,15	2,06
	الضابطة إناث	3,70	1,92
	التجريبية إناث	4,35	2,03
	الكلي	3,85	2,08

التفسير	الضابطة ذكور	,80	1,06
	التجريبية ذكور	,85	1,31
	الضابطة إناث	1,40	,99
	التجريبية إناث	1,30	1,45
	الكلي	1,09	1,22
التصنيف	الضابطة ذكور	2,55	1,10
	التجريبية ذكور	2,60	1,05
	الضابطة إناث	2,90	,79
	التجريبية إناث	2,80	,89
		2, 71	,96
المعرفة	الضابطة ذكور	6,20	2,04
	التجريبية ذكور	6,05	1,85
	الضابطة إناث	6,65	1,60
	التجريبية إناث	6,50	2,32
	الكلي	6,35	1,94
الاستدلال	الضابطة ذكور	,95	,99
	التجريبية ذكور	,45	,60
	الضابطة إناث	,85	,745
	التجريبية إناث	,75	1,37

	الكلي	,75	,97
الكلي	الضابطة ذكور	23,25	4,79
	التجريبية ذكور	23,55	5,38
	الضابطة إناث	24,45	2,87
	التجريبية إناث	26,50	4,70
	الكلي	24,44	4,62

يظهر الجدول رقم (7) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير القبلي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (8) يظهر النتائج الخاصة بذلك .

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي المتعدد

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعات	الاستنتاج	21,450	3	7,150	2,012	,119
	فحص	6,738	3	2,246	2,224	,092
	التقويم	15,700	3	5,233	1,226	,306
	التفسير	5,637	3	1,879	1,267	,292

	التصنيف	1,637	3	,546	,586	,626
	المعرفة	4,500	3	1,500	,386	,764
	الاستدلال	2,800	3	,933	,982	,406
	الكلي	129,038	3	43,012	2,095	,108
الخطأ	الاستنتاج	270,100	76	3,554		
	فحص	76,750	76	1,010		
	التقويم	324,500	76	4,270		
	التفسير	112,750	76	1,484		
	التصنيف	70,750	76	,931		
	المعرفة	295,700	76	3,891		
	الاستدلال	72,200	76	,950		
	الكلي	1560,650	76	20,535		
المجموع	الاستنتاج	291,550	79			
	فحص	83,487	79			
	التقويم	340,200	79			
	التفسير	118,387	79			
	التصنيف	72,388	79			
	المعرفة	300,200	79			
	الاستدلال	75,000	79			

	الكلي	1689,688	79			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير القبلي وهذا يدل على أن المجموعات الأربع متكافئة.

إجراءات الدراسة:

1- تحديد مجتمع الدراسة وأفرادها.

2- تحديد العينة التجريبية والعينة الضابطة، وستكون العينة قصدية وهي من مدرسة الصقور النموذجية في أبو ظبي والتي يدرس فيها الباحث، وكذلك مدرسة المواهب النموذجية في أبو ظبي؛ وذلك لتشابه طلاب وطالبات المدرستين من حيث: الجنسية، والبرامج التعليمية المطبقة في المدرستين، والمرحلة التعليمية.

3- تم التأكد من تكافؤ المجموعات على اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد.

4- إجراء الاختبار التحصيلي القبلي لجميع أفراد العينتين التجريبية والضابطة، وكذلك مقياس مهارات التفكير الناقد.

5- تدريب المعلمة التي ستسهم في تطبيق البرنامج.

6- تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد العينة التجريبية.

7- إعادة الاختبار التحصيلي مرة أخرى، وكذلك مقياس مهارات التفكير الناقد.

8- إعادة الاختبار التحصيلي بعد أسبوعين من الاختبار البعدي لقياس مدى الاحتفاظ بالمعلومة (التحصيل المؤجل).

9- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً للتعرف على أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وكذلك أثر المتغير التصنيفي (الجنس) وصولاً إلى نتائج الدراسة ومناقشتها.

10- التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

متغيرات الدراسة

1- **المتغير المستقل:** وهو طريقة التدريس:

أ- وفق البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير.

ب- وفق الطريقة التقليدية.

2- **المتغير التابع**

أ- التحصيل الآني.

ب- التحصيل المؤجل.

ج- مهارات التفكير الناقد.

3- **المتغير المعدل:** الجنس (ذكور وإناث).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.

وتحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الرابع، و(T-Test) للإجابة عن السؤال الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

السؤال الأول :

ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير؟

أعد الباحث برنامجا تعليميا قائما على التعلم المبني على التفكير تكون هذا البرنامج من مجموعة الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والمهارات التي قام الباحث بتصميمها من منهج التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفق نموذج الدمج عند الدكتور روبرت سوارتز.

تضمن النموذج بالإضافة إلى الأهداف التعليمية خرائط تفكير لكل مهارة من المهارتين المستخدمتين ومنظما بيانيا خاصا بكل مهارة بالإضافة إلى أسلوب الدمج المتضمن للتفكير النشط والتفكير في التفكير وتطبيق التفكير

هدف هذا البرنامج إلى تدريب الطلبة على فهم المحتوى الدراسي مدموجا مع مهارات التفكير بحيث يتعلم الطالب المحتوى الدراسي من خلال مهارة تفكير مستخدما خريطة التفكير و المنظم البياني لهذه المهارة.

شمل هذا البرنامج:

دروس الحديث النبوي الشريف: اتق الله حيثما كنت، من غشنا فليس منا، بيعة على الخير، لا يجتمع الشح والإيمان.

دروس السيرة النبوية: غزوة بدر، غزوة أحد، غزوة الخندق.

التهذيب: بر الوالدين، الكرم

أما المهارات التي استخدمت في هذا البرنامج فهما مهارتا: اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

تم تصنيف الدروس بحسب المهارة المناسبة لكل منها وقد تم اختيار الدروس التالية لمهارة اتخاذ القرار: بر الوالدين، اتق الله حيثما كنت، غزوة بدر، غزوة أحد.

فيما تم اختيار الدروس التالية لمهارة حل المشكلات: من غشنا فليس منا، بيعة على الخير، غزوة الخندق، لا يجتمع الشح والإيمان، الكرم.

ويتميز هذا البرنامج بأن الموقف التعليمي في الحصة الصفية سيتحول إلى موقف لحل مشكلة، أو اتخاذ قرار يسهم الطلبة من خلال مجموعاتهم في حلها أو في اتخاذ القرار من خلال منظم بياني سيكون بين أيديهم يمثل تسلسل عملية حل المشكلات أو اتخاذ القرارات، ثم يمارس الطلبة بعدها عملية التفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

السؤال الثاني:

ما أثر البرنامج التعليمي المبني على التفكير في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر و المؤجل في مادة التربية الإسلامية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على اختباري التحصيل ألبعدي والمؤجل وتم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاختبار وجود فروق بين المجموعات في التحصيل المباشر والمؤجل يعزى إلى طريقة التدريس, والجدولان (11,10) يبينان نتائج ذلك .

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد

المجموعات على اختبار التحصيل المباشر و المؤجل

التحصيل	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المباشر	الضابطة	18,80	3,32
	التجريبية	20,63	1,43
	الكلي	19,71	2,70
المؤجل	الضابطة	16,55	4,01
	التجريبية	19,50	1,68
	الكلي	18,03	3,40

يظهر الجدول رقم (9) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات لأداء أفراد العينة على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد والجدول رقم (10) يظهر النتائج الخاصة بذلك .

جدول (10)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر البرنامج على التحصيل المباشر و المؤجل

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة

المجموعات	المباشر	66,613	1	66,613	10,192	,002
	المؤجل	174,050	1	174,050	18,398	,000
الخطأ	المباشر	509,775	78	6,536		
	المؤجل	737,900	78	9,460		
المجموع	المباشر	576,387	79			
	المؤجل	911,950	79			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (**$0.05 \geq \alpha$**) على أدائهم في التحصيل المباشر والمؤجل ولصالح المجموعات التي درست باستخدام البرنامج.

السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر و المؤجل تعزى إلى الجنس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة (الذكور والإناث)على اختباري التحصيل البعدي والمؤجل وتم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاختبار وجود فروق بين المجموعات في التحصيل عند الإناث والذكور يعزى إلى الجنس، والجدولان (13,12) يبينان نتائج ذلك .

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد

المجموعات على اختبار التحصيل المباشر و المؤجل حسب الجنس

التحصيل	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

المباشر	ذكور	19,40	2,91
	إناث	20,03	2,48
	الكلي	19,71	2,70
المؤجل	ذكور	17,73	3,78
	إناث	18,33	2,98
	الكلي	18,03	3,40

يظهر الجدول رقم (11) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات لأداء أفراد العينة (الذكور والإناث) على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد والجدول رقم (12) يظهر النتائج الخاصة بذلك .

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الجنس على التحصيل المباشر و المؤجل

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة

المجموعات	المباشر	7,813	1	7,813	1,072	,304
	المؤجل	7,200	1	7,200	,621	,433
الخطأ	المباشر	568,575	78	7,289		
	المؤجل	904,750	78	11,599		
المجموع	المباشر	576,387	79			
	المؤجل	911,950	79			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس .

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى البرنامج المستخدم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير ألبعدي وتم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاختبار وجود فروق بين المجموعات والجدولان (15,14) يبينان نتائج ذلك .

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات على اختبار التفكير البعدي

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	الضابطة	10,08	2,23
	التجريبية	13,423	1,43
	الكلي	11,75	2,51
فحص	الضابطة	5,28	1,83
	التجريبية	6,90	,96
	الكلي	6,09	1,66
التقويم	الضابطة	6,28	2,25
	التجريبية	10,75	1,46
	الكلي	8,51	2,94
التفسير	الضابطة	2,10	1,98
	التجريبية	9,60	1,79
	الكلي	5,85	4,22
التصنيف	الضابطة	3,78	1,29
	التجريبية	5,45	,88
	الكلي	4,61	1,38

المعرفة	الضابطة	9,00	1,74
	التجريبية	12,60	1,13
	الكلي	10,80	2,32
الاستدلال	الضابطة	1,65	1,46
	التجريبية	4,98	1,21
	الكلي	3,31	2,14
المجموع	الضابطة	38,15	6,89
	التجريبية	63,70	4,59
	الكلي	50,93	14,11

يظهر الجدول رقم (13) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير البعدي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد والجدول رقم (14) يظهر النتائج الخاصة بذلك

جدول (14)

تحليل التباين المتعدد لأثر البرنامج على مهارات التفكير الناقد

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعات	الاستنتاج	224,450	1	224,450	63,767	,000

	فحص	52,813	1	52,813	24,879	,000
	التقويم	400,513	1	400,513	110,987	,000
	التفسير	1125,000	1	1125,000	314,291	,000
	التصنيف	56,113	1	56,113	46,132	,000
	المعرفة	259,200	1	259,200	120,630	,000
	الاستدلال	221,113	1	221,113	123,125	,000
	الكلي	13056,050	1	13056,050	380,913	,000
الخطأ	الاستنتاج	274,550	78	3,520		
	فحص	165,575	78	2,123		
	التقويم	281,475	78	3,609		
	التفسير	279,200	78	3,579		
	التصنيف	94,875	78	1,216		
	المعرفة	167,600	78	2,149		
	الاستدلال	140,075	78	1,796		
	الكلي	2673,500	78	34,276		
المجموع	الاستنتاج	499,000	79			
	فحص	218,387	79			
	التقويم	681,988	79			
	التفسير	1404,200	79			

	التصنيف	150,987	79			
	المعرفة	426,800	79			
	الاستدلال	361,187	79			
	الكلي	15729,550	79			

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي و عند كل المهارات و كذلك المهارات مجتمعة .

السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير ألبعدي (حسب الجنس) وتم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد لاختبار وجود فروق بين المجموعات، والجدولان (17,16) يبينان نتائج ذلك .

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعات على اختبار التفكير البعدي حسب الجنس

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	ذكور	11,40	2,74
	إناث	12,10	2,24
	الكلي	11,75	2,51

فحص	ذكور	5,83	1,65
	إناث	6,35	1,66
	الكلي	6,09	1,66
التقويم	ذكور	8,15	3,04
	إناث	8.88	2,82
	الكلي	8,51	2,94
التفسير	ذكور	5,40	4,44
	إناث	6,30	3,98
	الكلي	5,85	4,22
التصنيف	ذكور	4,35	1,53
	إناث	4,88	1,18
	الكلي	4,61	1,38
المعرفة	ذكور	10,45	2,48
	إناث	11,15	2,13
	الكلي	10,80	2,32
الاستدلال	ذكور	3.00	2,29
	إناث	3,63	1,94
	الكلي	3,31	2,14
المجموع	ذكور	48,58	15,64

	إناث	53,27	12,14
	الكلي	50,92	14,11

يظهر الجدول رقم (15) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعات الأربع على اختبار التفكير البعدي (حسب الجنس)، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد والجدول رقم (16) يظهر النتائج الخاصة بذلك.

جدول (16)

تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس على مهارات التفكير الناقد

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	الاستنتاج	9,800	1	9,800	1,563	,215
	فحص	5,513	1	5,513	2,020	,159
	التقويم	10,513	1	10,513	1,221	,273
	التفسير	16,200	1	16,200	,910	,343
	التصنيف	5,513	1	5,513	2,956	,090
	المعرفة	9,800	1	9,800	1,833	,180
	الاستدلال	7,813	1	7,813	1,724	,193
	الكلي	441,800	1	441,800	2,254	,137

الخطأ	الاستنتاج	489,200	78	6,272		
	فحص	212,875	78	2,729		
	التقويم	671,475	78	8,609		
	التفسير	1388.000	78	17,795		
	التصنيف	145,475	78	1,865		
	المعرفة	417,000	78	5,346		
	الاستدلال	353,375	78	4,530		
	الكلي	15287,750	78	195,997		
المجموع	الاستنتاج	499,000	79			
	فحص	218,387	79			
	التقويم	681,988	79			
	التفسير	1404,200	79			
	التصنيف	150,987	79			
	المعرفة	426,800	79			
	الاستدلال	361,187	79			
	الكلي	15729,550	79			

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي عند كل المهارات و عند المهارات مجتمعة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المبني على التفكير (نموذج سوارتز) في التحصيل الآني والمؤجل لطلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والبحوث المستقبلية في ضوء نتائج الدراسة، وفيما يلي مناقشة النتائج وفقا لترتيب الأسئلة:

أولا: فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المبني على التفكير في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل في مادة التربية الإسلامية؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على أدائهم في التحصيل المباشر والمؤجل ولصالح المجموعات التي درست باستخدام البرنامج كما يتبين من قيم المتوسطات الحسابية.

وهذه النتيجة تخالف الفرضية الأولى والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي المبني على التفكير.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعالية أسلوب التعلم المبني على التفكير وفق نموذج سورتز في جعل الطلبة محور العملية التعليمية من خلال تمكينهم من الوصول إلى المعلومات بأنفسهم والابتعاد عن الأسلوب التلقيني والتقليدي في التعليم، فالطالب من خلال هذا النموذج

يتعرف على المحتوى من خلال أنشطة تمكنه من التحاور مع زملائه في الحل من خلال مشكلة حياتية يعايشها الطالب وبالتالي فهو يتعرف على المحتوى من خلال البحث الذاتي والنقاش مع الزملاء وفي إطار من المشكلات الحياتية التي يتفاعل بها الطلبة، كما أن هذا الأسلوب يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويمكنهم من التفكير والنقاش في المحتوى التعليمي من خلال التعلم التعاوني، فالطالب الضعيف في التحصيل يكون سلبيًا عندما يدرس محتوى لا يفهمه أو لا يتمكن من حفظه وأما عندما يطرح المحتوى بأسلوب جديد يثير التفكير ويرتبط بالواقع فإن هذا الطالب يتفاعل مع القضايا مثار التفكير ويتوصل إلى فهم المحتوى من خلال هذا الأسلوب.

وأما الطالب الفائق والمتميز دراسيا فإن درجة الاحتفاظ بالتعلم تزداد عنده عندما يحصل على المعلومة من خلال موقف تفكيري أو مشكلة أو موقف يستدعي منه اتخاذ قرار معين أو من خلال بحثه عن المعلومة بنفسه وهذا ما يفسر التحسن في درجات التحصيل المباشر والمؤجل لدى الطلبة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدافعية للتعلم وفق هذه النموذج تزداد وذلك لأن ثقة الطالب بنفسه تزداد عندما يتدرب على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات وبالتالي فإن هذه الثقة وهذه الدافعية تؤثر إيجابا في مستوى التحصيل عند الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوالدة (2003) و حمادنة (2004) و الزعبي (2003) (توافقت معها فيما يتعلق بالتحصيل المؤجل) والقاعود (1984) والمساعيد (2003) وفتح الله (2009).

ويعزو الباحث هذا التوافق بين هذه الدراسات المختلفة إلى أن لأسلوب التدريس القائم على التفكير وحل المشكلات أثرا في تنمية تحصيل الطلبة حيث يتمكن الطالب من الوصول إلى المعلومة بنفسه ويربطها بواقعه فيحتفظ بها بشكل أفضل من الأسلوب التلقيني والتقليدي.

ثانيا: فيما يتعلق بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس.

وهذه النتيجة توافق الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كلا من الذكور والإناث قد تعرضوا إلى ذات الظروف وإلى نفس التدريب، كما يعزوه إلى التشابه في البيئة التعليمية حيث إن مدرستي الذكور والإناث من المدارس النموذجية في مدينة أبو ظبي والتي تخضع إلى ظروف تعليمية متشابهة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزعبي(2003) (فيما يتعلق بالتحصيل المؤجل)، و حمادنة (2004) و القاعود (1984).

ثالثا: فيما يتعلق بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى البرنامج المستخدم؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي وعند كل المهارات وكذلك المهارات مجتمعة.

وهذه النتيجة تخالف الفرضية الثالثة من فرضيات هذه الدراسة والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى برنامج المستخدم.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن البرنامج التعليمي الذي صممه يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ فالطالب عندما يسير وفق خريطة التفكير لمهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات فإنه يمارس مجموعة من مهارات التفكير الناقد ويتدرب عليها، ففي مهارة حل المشكلات يستخدم الطالب المنظم البياني الأول لهذه المهارة، ويبدأ بجمع المعلومات عن المشكلة من أجل تحديدها فهو بهذا يمارس مهارة فحص الوقائع، فهو يتناقش مع زملائه في كل معلومة يجمعها هل هي ضمن هذه المشكلة أو أنها غير واردة في المشكلة ؟

كما أنه يحاول صياغة المشكلة بأكثر من صياغة ليحدد ما إذا كانت هذه الصياغة هي التعبير الأمثل عن المشكلة، وكذلك فإنه في تحديده للمشكلة وجمعه المعلومات عنها فإنه يتدرب على مهارة معرفة الفروض وهل يمكن اعتبار هذا التعريف للمشكلة مقبولاً أو غير مقبول بناء على المعلومات التي جمعها حول المشكلة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بمهارة التصنيف فالطالب يصنف المعلومات التي تنتمي إلى المشكلة وتسهم في تعريفها، ويستثني المعلومات التي لا علاقة لها بالمشكلة.

وفي مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات فإن الطالب يفكر في نتائج كل خيار اختاره وهذا ينمي عند الطالب مهارة الاستنتاج، ويفكر فيما إذا كان هذا الأمر يصلح لأن يكون نتيجة لهذا الخيار أم لا، وأما مهارة الاستدلال فإن الطالب يتدرب على هذه المهارة من خلال المنظم البياني لمهارة اتخاذ القرار حيث يفكر الطالب في النتائج التي استنتجها من حيث توافر الأدلة على وجود هذه النتائج (أو ما يسمى في المنظم البياني بالدعم) ثم يتدرب الطالب على مهارة تقويم الحجج من خلال تقييمه لمدى أهمية كل نتيجة من النتائج.

ومن خلال تقويمه للخيار الذي اختاره وفيما إذا كان هذا الخيار قويا ويصلح لأن يكون قرارا أو حلا للمشكلة أم لا، كما أن الطالب مطالب في هذا البرنامج بأن يفسر خياراته وقرارته من خلال السؤال الأخير في خريطة التفكير وهو: هل هذا الخيار مناسب أم لا ولماذا؟ فيتدرب الطالب على تفسير خياراته وقراراته.

وهكذا نلاحظ أنا هذا البرنامج التعليمي يدرب الطالب على مهارات التفكير الناقد من خلال تدريبه على مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرارات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2003) و الشريدة (2003) ومحمود (2005) وجرادات (2006) وفتح الله (2009)

رابعا: فيما يتعلق بالسؤال الرابع والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات على أدائهم على اختبار التفكير البعدي تعزى إلى الجنس عند كل المهارات وعند المهارات مجتمعة.

وهذه النتيجة توافق الفرضية الرابعة من فرضيات هذه الدراسة والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تماسك البرنامج المقترح وقدرته على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى جميع أفراد العينة ذكورا وإناثا. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التشابه في البيئة التعليمية لدى كل من مدرستي الذكور والإناث حيث إن كلا المدرستين تتبعان إلى المدارس النموذجية في أبو ظبي يتلقى فيهما الطلبة نفس المستوى من التدريس كما أنهما محصورتان بالطلبة المواطنين في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشريدة (2003)، وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2003)

ويعزو الباحث هذا التعارض إلى الاختلاف في البرنامج المطبق حيث إن البرنامج الذي صممه الباحث والقائم على التعلم المبني على التفكير من خلال مهارتي اتخاذ القرار وحل المشكلات يسهم كما وضح الباحث في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل مباشر وفي كل خطوة من خطواته مما يسهم في تنمية هذه المهارات عند كل من الجنسين على السواء بخلاف أي برنامج آخر لا يراعي في كل جزئياته تنمية هذه المهارات بشكل مباشر.

كما يمكن أن يعزى هذا التعارض إلى اختلاف البيئة التعليمية التي استخدمت في الدراستين.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي بينت أثر هذا البرنامج التعليمي على تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات للقائمين على العملية التربوية والباحثين التربويين والتي قد تسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وهذه التوصيات هي:

3. تدريب المعلمين والمشرفين على استخدام نموذج التعلم المبني على التفكير وتطوير قدراتهم التعليمية بشكل مستمر

4. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على مستويات تعليمية أخرى ودراسة أثر هذا البرنامج على تنمية مهارات واتجاهات أخرى لدى الطلبة مثل التفكير الإبداعي والتفكير العلمي واتجاهات الطلبة نحو مبحث التربية الإسلامية ونحو معلم التربية الإسلامية بعد تدريبهم على هذا البرنامج.

المصادر والمراجع العربية

إبراهيم ، مجدي عزيز . (2005) (أ). **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير** . القاهرة : دار الكتب.

إبراهيم ، مجدي عزيز . (2005) (ب). **المنهج التربوي وتعليم التفكير** . القاهرة : دار الكتب.

إبراهيم ، مجدي عزيز . (2005) (ج). **التفكير من منظور تربوي** . القاهرة : دار الكتب.

إبراهيم، مهدي؛ الصاوي، إسماعيل. (2003). **مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال،** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (لات). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العربية، عمّان، الأردن.

أبو رياش، حسين محمد. (2005). **أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة في المهارات ما وراء المعرفية عند طلبة المرحلة الأساس.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

أبوغدة، عبد الفتاح. (2003). **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم.** بيروت، مكتب المطبوعات الإسلامية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002). **الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه.** تحقيق محمد زهير الناصر، الرياض: دار طوق النجاة

برور، جون. (2000). **مدارس تعليم التفكير**. (ترجمة محمد الأنصاري). الكويت: شركة دار الشروق، (الكتاب الأصلي منشور عام 1993).

بيركنز، روبرت شوارتز ودي. (2003). **تعليم مهارات التفكير، القضايا والأساليب**. (ترجمة عبد الله النافع آل شارع و فادي وليد دهان). الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، (الكتاب الأصلي منشور عام 1990).

ترفنجر، دونالد ج. ناساب، كارول. (2002). **أسس التفكير وأدواته**. (ترجمة منير الحوراني). العين: دار الكتاب الجامعي.

جابر، جابر عبد الحميد. (2008). **أطر التفكير ونظرياته**. عمان: دار المسيرة.

جبر، دعاء أحمد فهيم. (2004). **تفكير مغاير**. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جرادات، عبد الله مصطفى محمود. (2006). **أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

جروان، فتحي. (2002) (أ) **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. عمّان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (2002) (ب). **الإبداع: مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه – تدريبه**. عمّان: دار الفكر.

الجلاد، ماجد.(2006). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. الرياض، السعودية.

جيتس، بيل. (1998). **المعلوماتية بعد الانترنت**. (ترجمة عبد السلام رضوان). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (الكتاب الأصلي منشور عام 1995).

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2007). **إتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمادنة، شهاب محمد ذياب. (2004). **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

الخوالدة، ناصر. (2003). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. **دراسات العلوم التربوية**، 30(11)، 37-52.

الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحيى اسماعيل (2003). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان، دار حنين، الكويت والإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.

ديبونو، إدوارد. (2001). **تعليم التفكير**. (ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، وإياد أحمد ملحم، وتوفيق أحمد العمري). سوريا: دار الرضا للنشر، (الكتاب الأصلي منشور عام 1975).

رمضان، رمضان صالح. (2002). **المصطلحات الأساسية في الممارسة التربوية**. المنصورة: دار الوفا.

الزرنوجي، برهان الإسلام. (1996). **تعليم المتعلم طريق التعلم**. بيروت: المكتب الإسلامي. ط2.

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة. (2003). **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

الذنيبات، محمد عبد الرحمن محمد. (2008). **أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سترنبرج، روبرت. (2004). **أساليب التفكير**. (ترجمة عادل سعد خضر، ومحمد أحمد دسوقي). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، (الكتاب الأصلي منشور عام 1997).

سعادة، جودت. (2003). **تدريس مهارات التفكير**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا هايل. (2005). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان: دار وائل للنشر.

سوارتز، روبرت و بيركنز، دي إن. (2003). **تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب**. (ترجمة عبد النافع آل شارع، وفادي وليد دهان). الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، (الكتاب الأصلي منشور عام 1990).

سويد، عبد المعطي. (2003). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

السيد،عبد الحليم(2001) نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي والناقد، **المجلة المصرية للدراسات النفسية – العدد 31 – ابريل 2001**

الشريدة، محمد خليفة ناصر. (2003). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

شوسكا، كينيث آر. (1422 هـ) . **تعليم مهارات التفكير لطلاب المرحلة الابتدائية**. (ترجمة د. إبراهيم حسن القعيد). الرياض: دار الناشر الدولي

الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل. (2001). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**. تحقيق شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرون. بيروت: مؤسسة الرسالة ط1

صوافطة، وليد عبد الكريم محمود. (2005). **أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

عبد الكريم، عمر أحمد. (2004). **النموذج الأمثل الشامل لكل المدرسة**. أبو ظبي: مركز إدراك لتعليم التفكير وتطوير المواهب.

عسر، حسني عبد الباري. (1999). **مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

العقاد، عباس محمود. (لات). **التفكير فريضة إسلامية**. بيروت: المؤتمر الإسلامي.

فتح الله، مندور (2009)**أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**

متوفر على الرابط:

http://www.minshawi.com/node/565

القادري، رشيد؛ أبو شريخ، ذيب. (2005). **الفكر التربوي الإسلامي**، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

القاعود، إبراهيم عبد القادر. (1984). **أثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي واحتفاظهم في مادة الجغرافيا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2001). **سيكولوجية التدريس**. عمّان: دار الشروق.

ليبمان، ماثيو . (1998). **المدرسة وتربية الفكر**. (ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

محمود، محمد سليم محمد. (2005). **أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم البيولوجية والاتجاهات نحو الأحياء لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

المساعيد، عصلان صبح مدلج. (2003). **أثر برنامج تعليمي على تنمية مهارات التفكير الأساسية وعلى التحصيل في الجغرافيا عند طلاب الصف السادس الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

ناسيش، جيرالد. (2006). **تطبيق التفكير الشامل**. (ترجمة راتب جميل صويص). عمان: الدار العربية للعلوم.

المراجع الأجنبية:

Badi, J., Tajdin, M. (2005). **Creative Thinking: An Islamic Perspective**. Kualalumpur, International Islamic University Malaysia.

Nosich, G. M. (2005). **Learning to Think Things Though**. Ohio: Pearson Prentice Hall.

Swartz, R. J, Kiser, M. A., Reagan, R. (1999). **Infusion Lessons, Teaching Critical and Creative Thinking in Language Arts**. USA.

Swartz, R. J., IDRAC. (2003). **Infusion Critical and Creative Thinking into Content Instruction**. Washington, the National Center for Teaching Thinking.

الملاحق

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين الذين حكموا أدوات البرنامج

	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مكان العمل	التخصص
1	أحمد الكيلاني	دكتوراه	جامعة عمان العربية	مناهج وأساليب
2	عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه	جامعة عمان العربية	مناهج وأساليب
3	علي الزعبي	دكتوراه	جامعة مؤتة	ماجستير قياس ودكتوراه مناهج وأساليب تدريس
4	عماد الزغول	دكتوراه	جامعة مؤتة	قياس وعلم نفس تربوي
5	شاكر المحاميد	دكتوراه	جامعة مؤتة	علم نفس تربوي
6	محمد أمين القضاة	دكتوراه	جامعة مؤتة	أصول تربية
7	مهند خازر	دكتوراه	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب
8	سمير الصوص	دكتوراه	الجامعة العربية المفتوحة	مناهج وأساليب

9	ضيف الله المناصير	دكتوراه	وزارة التربية	مناهج وأساليب
10	أيمن عبد العزيز عمرو	دكتوراه	كلية العلوم التربوية	مناهج وأساليب
11	قاسم طعامنة	دكتوراه	موجه تربية إسلامية في منطقة أبو ظبي التعليمية	فقه وأصوله
12	أيمن العمري	ماجستير	مدرس- منطقة أبو ظبي التعليمية	حديث وعلومه
13	عبد الرزاق العرقسوسي	بكالوريوس	موجه تربية إسلامية في منطقة أبو ظبي التعليمية	شريعة
14	عمر عبد الكريم	ماجستير	مدير مركز إدراك و أحد مؤلفي برنامج سوم- أبو ظبي	علوم كمبيوتر

الملحق (2)

البرنامج التعليمي

مقدمة وتمهيد حول استراتيجية الدمج

إن عملية دمج مهارات التفكير مع المنهج الدراسي ليست عملية عشوائية، فكثيراً ما يحاول البعض إدخال مهارات التفكير مع المنهج من خلال طرح الأسئلة، فيكلف الطالب من خلال السؤال أن يقارن بين شيئين، أو يصنف، أو يتخذ قراراً، أو يتنبأ دون أن نعلمه كيف يمارس هذه المهارة، فلا يعرف الطالب ما هي استراتيجيات مهارة المقارنة، أو التصنيف، أو التنبؤ، أو اتخاذ القرار.

وأما هذا النموذج، فإنه يعلم الطالب كيف يستخدم هذه المهارات؟ ما هي الخطوات والمراحل؟ من خلال خارطة التفكير والمنظم البياني. ويكون المنظم البياني للمهارة قالباً يصب المحتوى من خلاله.

و يهتم هذا النموذج بالتفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير، ثم تكون المرحلة الأخيرة من درس الدمج حول تطبيق التفكير، وانتقال أثر التعلم.

إن استراتيجيات التعلم وفق هذا النموذج تحسن من فهم الطلاب للمعرفة بشكل متعمق، وتنمي قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، هذا بدوره سوف يحسن من عملية التعلم بشكل كبير جداً. إن تعلماً كهذا يعزز من اكتساب الطالب للمعارف واستيعابه لها، ويمكنه من توظيفها بطريقة هادفة في حياته اليومية، كما ويحسن من إتقانه المهارات الضرورية، ويمكنه من نقل أثر تعلمه إلى مواقف جديدة بدلاً من التركيز على حقائق ومعلومات جزئية خاصة بمواقف معينة، ومن ثم زيادة فرص النجاح لهذا الطالب في حياته العملية والعلمية.

وبهذا يقدم النموذج أساليب واستراتيجيات في الدمج تمكن الطلبة من استيعاب المادة العلمية، وإتقان المهارة والعادة العقلية مع الاستمتاع بالحصة الدراسية، وتحفيز الدافعية للتعلم الذاتي

خطوات درس الدمج:

يتكون درس الدمج من خمس مراحل:

6- مقدمة الدرس:

أ. تعليقات المدرس حول أهداف المحتوى:

من مقدمة الدرس نستثير معرفة الطالب السابقة للمحتوى، و نحدد مدى ارتباطها وأهميتها.

ب. تعليقات المدرس حول طرح أهداف عملية التفكير، ومدى أهميتها.

يجب على مقدمة الدرس أن تستثير معرفة الطالب السابقة بمهارة التفكير، وأن توضح أهمية القيام بالتفكير بطريقة ماهرة تمثل المقدمة أرضية تمهد لعملية التفكير وتؤكد على إيجابيات القيام به بمهارة.

7- التفكير بفاعلية: (التفكير النشط الشامل للتوجيهات اللفظية والخرائط البيانية):

يجب أن يعمل النشاط الرئيسي للدرس على ربط ودمج مهارة التفكير بشكل محدد وواضح بالمحتوى، وهذا ما يجعل المحتوى الدراسي درساً مدمجاً، حيث يتم توجيه الطلاب بمنظمات بيانية وإرشادات لفظية – كالأسئلة الموجهة – تندرج ضمن لغة عملية أو مهارة التفكير.

8- التفكير في التفكير:

وهي أنشطة تساعد الطلبة على التفكير في عملية التفكير التي قاموا بها، يطرح على الطلبة أسئلة مباشرة عن عملية تفكيرهم، تحتوي خريطة التفكير فوق المعرفية على مكونات هذه

الأسئلة، بحيث يفكر الطلبة في نوع التفكير الذي اتبعوه، والخطة التي نهجوها، ومدى فاعلية هذا التفكير.

9- تطبيق التفكير

أنشطة نقل أثر التعلم تتضمن الاستعمال التلقائي من قبل الطالب للمهارة في أمثلة أخرى.

هنالك مجالان رحبان لهذه الأنشطة: الأنشطة القريبة، أو البعيدة التي تتبع موضوع الدرس، والتعزيز لاحقاً طيلة السنة الدراسية، ويتضمن هذان النوعان تدخلاً مباشراً من قبل المعلم في عملية التفكير أقل منه في قسم التفكير النشط.

وتشتمل عملية تطبيق التفكير على مرحلتين:

(3) النقل الآني:

أ. النقل القريب:

تطبيق المهارة أو العملية في أثناء الحصة نفسها، أو في العاجل القريب على محتوى مماثل للدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

ب. النقل البعيد:

تطبيق المهارة أو العملية في أثناء الحصة نفسها، أو في العاجل القريب على محتوى مختلف عن الدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

(4) التعزيز لاحقاً:

تطبيق المهارة أو العملية فيما بعد خلال السنة الدراسية على محتوى مختلف للدرس، مع تقليل تدخل المعلم في عملية التفكير.

10- **تقييم تفكير الطالب**

أعمال شفهية أو تحريرية، ومشاريع تبين مدى الاستعمال الفعال لمهارة أو عملية التفكير

خارطة التفكير:

خارطة التفكير هي مجموعة من الأسئلة المتسلسلة التي تنظم عملية التفكير أثناء ممارسة المهارة، وهي الأسئلة المتسلسلة التي يسألها الطالب عندما يطلب منه ممارسة عملية التفكير في التفكير، والهدف منها أن يكون الطالب واعياً لتفكيره، ولخطوات ممارسة المهارة.

خارطة التفكير لمهارة اتخاذ القرار

1- ما الذي يجعل من اتخاذ القرار شيئاً ضرورياً؟

2- ما الخيارات المتاحة؟

3- ما المعلومات المتوافرة عن نتائج كل خيار؟

4- ما أهمية هذه النتائج؟

5- ما أفضل الخيارات في ضوء هذه النتائج؟ ولماذا؟

خارطة التفكير لمهارة حل المشكلات

6- لماذا تعد القضية مشكلة؟

7- ما المشكلة؟

8- ما الحلول الممكنة للمشكلة؟

9- ماذا سيحدث إذا حللت المشكلة بأي من هذه الطرق؟

10- ما أفضل حل للمشكلة؟

دور معلم التربية الإسلامية أثناء تدريسه لمبحث التربية الإسلامية وفق هذا البرنامج

1. إن الدور الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية أثناء تدريسه لمبحث التربية الإسلامية وفق نموذج التعلم المبني على التفكير يختلف عن الدور التقليدي للمعلم، فهو يدرب على مهارات ينبغي للطالب أن يتمكن منها وهو لا بد أن يعتمد أسلوب التعلم التعاوني فهو النموذج الأمثل للتدريب على مهارات التفكير
2. ويمكننا أن نجمل أهم أدوار المعلم فيما يلي:
3. التخطيط السليم للدرس وفق هذا النموذج بكتابة جميع خطوات الدرس وأنشطته
4. إعداد المنظمات البيانية وخرائط التفكير المطلوبة وتصويرها وتدريب الطلبة عليها
5. تدريب الطلبة على التعلم التعاوني من خلال فرق العمل وتوزيع الأدوار بين أعضاء كل فريق.
6. إضفاء أجواء إيجابية في غرفة الصف والبعد عن كل عوامل الضغط النفسي والتوتر لتتاح الفرصة للطلبة ليفكروا وفق أجواء مشجعة وإيجابية ومحفزة للتفكير
7. التمهيد في كل درس لمحتوى الدرس ولمهارة التفكير بطريقة تحفز الطلبة على التعلم والتفاعل.
8. تشجيع الأفكار المبدعة والبعد عن كل ما من شأنه أن يثبط هذه الأفكار.
9. الدور الرئيس للمعلم هو الإشراف والتوجيه والمراقبة وتحفيز الطلبة على التفاعل والتفكير وإنجاز المهام التعليمية.
10. توفير المواد والوسائل التي تساعد على إنجاح الموقف التعليمي.
11. يقدم النموذج الإيجابي في احترام آراء الطلبة واتجاهاتهم وأفكارهم وتقبلها وتفهمها.

12. إقامة العلاقات الإيجابية في التعامل مع جميع الطلبة في جو من التفاهم والحب والعدل

13. تنظيم الوقت بشكل دقيق وتعويد الطلبة على الالتزام به خاصة أثناء الأنشطة الصفية التي تعتمد على التمارين الجماعية من خلال فرق العمل

المهارة: اتخاذ القرار.

الوحدة: الحديث النبوي الشريف.

الدرس: اتق الله حيثما كنت.

الأهداف:

- يقرأ الحديث قراءة سليمة معبرة.
- يشرح مفردات الحديث: اتق الله، حيثما كنت، تمحها، خالق الناس بخلق حسن.
- يبين الأمور الثلاثة التي يرغبنا فيها رسولنا (ﷺ) في هذا الحديث.
- يوضح كيف يقي المسلم نفسه من عذاب الله وسخطه.
- يبين ما يجب عليه فعله إذا وقع في معصية أو مخالفة شرعية.
- يذكر أمثلة للأخلاق الحسنة التي يجب أن يتحلى بها.
- يعتاد مراقبة الله تعالى في كل أعماله.
- يحرص على الاعتذار عند الخطأ والتوبة عن الذنوب.
- يتحلى بالأخلاق الحميدة التي يحث عليها ديننا الحنيف.
- يتلو الآيات الواردة في الموضوع تلاوة سليمة.
- يحفظ الحديث الشريف حفظاً سليماً.
- يتقن مهارة اتخاذ القرار.

الأساليب:

اتخاذ القرار، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة، والأقلام، والمنظم البياني، وخارطة التفكير.

التهيئة:

استعرت من صديقك العزيز الذي جمعتك به صداقة منذ سنين قصة، وتأخرت في إعادتها له، فلم يكن منه إلا أن رفع صوته عليك، وسخر منك أمام زملائكما – مع أنه يعرف أنك معذور بتأخرك – فما القرار الذي تتخذه؟

1- هل من الضروري أن تتخذ قراراً؟

يجيب الطلبة على هذا السؤال، ويناقش المعلم الطلبة فيه مبيناً أن عدم فعل أي شيء هو في حقيقته اتخاذ قرار، فإذا كان لا بد من اتخاذ قرار، فليكن قراراً مدروساً.

إذاً ما الذي يجب علينا فعله؟ (يسأل المعلم)

2- ما هي الخيارات المتاحة لديك؟

يوزع المعلم المنظم البياني على الطلبة (منظم اتخاذ القرار رقم 1)، ويحدد لهم مدة (ثلاث دقائق) للتفكير في الخيارات مع إغلاق الكتاب، ثم يطلب من الطلبة فتح الكتاب على درس (اتق الله حيثما كنت)، والاستعانة به في البحث عن خيارات (لمدة دقيقتين).

بعض الخيارات المحتملة:

1- أنصحه بأن لا يسخر مني.

2- أعيد له الكتاب فوراً.

3- أقاطعه.

4- أسخر منه كما يسخر مني.

5- أذكره بتقوى الله – عز وجل – (قد يستنتجها من الحديث).

6- أعيد له الكتاب وأشكره على تحمله وأسامحه.

7- أنصحه أن يعاجل بالتوبة ويسارع إلى العمل الصالح (قد يقتبسها الطالب من الكتاب).

3- ما هي إيجابيات وسلبيات كل خيار؟

تختار كل مجموعة خياراً من الخيارات، وتدرس هذا الخيار من حيث إيجابياته وسلبياته (ثلاث دقائق للإيجابيات، وثلاث دقائق للسلبيات).

أمثلة على الإيجابيات والسلبيات في خيار (أعيد له الكتاب وأشكره على تحمله وأسامحه):

الإيجابيات:

1- يحبني زميلي أكثر.

2- يندم زميلي على ما فعل.

3- تزيد وتقوى العلاقة بيني وبينه.

4- أكسب الأجر من الله.

5- أكون قد استجبت لنصيحة النبي (ﷺ)، "وأتبع السيئة الحسنة تمحها" (قد يستنتجها من الكتاب).

6- يسامحني زميلي على تأخري.

7- مغفرة الذنوب ومحو الخطايا (إن الحسنات يذهبن السيئات) (قد يستنتجها من الكتاب).

السلبيات:

1- قد يكرر هذا السلوك لأنه وجد نتيجته حسنة بالنسبة له.

2- قد أظهر ضعيفاً أمام زملائي.

4- بعد مناقشة الإيجابيات والسلبيات لكل خيار فما هو القرار الأفضل؟

وهل يمكنني تعديل القرار لتفادي بعض السلبيات؟

قد يقترح بعض الطلبة بعض التعديلات، ومنها دمج بعض الخيارات مثل: دمج الخيار الأول مع الخيار السادس لتفادي سلبية تكرار السلوك.

بعد ذلك يقول المعلم لطلبته بأن النبي (ﷺ) هو قدوتنا في كل شيء، فتعالوا نقرأ حديثه لنتعلم منه آداب السلوك (يقرأ المعلم الحديث، ثم يقرؤه الطلبة ويناقشون معاني مفرداته).

بعد مناقشاتنا لمهارة اتخاذ القرار، فهل تستطيع توجيه نصيحة لزميلك مستشهداً ببعض الآيات والأحاديث النبوية (خمس دقائق) (يمكن الاستعانة بالكتاب).

التفكير في التفكير:

يسأل المعلم الطلبة عن نوع المهارة التي مارسها، وما رأيهم بهذه المهارة، وما خطوات هذه المهارة (خارطة التفكير)، وهل هذه الخطوات فعالة ومناسبة لاتخاذ القرار؟

تطبيق التفكير:

- **النقل القريب:**

كنت في امتحان فلم تعرف إجابة سؤال، وفجأة خرج المعلم من قاعة الصف لدقيقة ليحضر شيئاً، فماذا تفعل؟ ما هو القرار المناسب؟

- **النقل البعيد:**

قال لك والدك بأنكم ستقضون إجازة نهاية الأسبوع في رحلة، وأنه سيترك لك القرار في المكان الذي ستقضون فيه إجازتكم، فما هي الإجراءات التي ستتبعها لاتخاذ القرار؟

- **التعزيز اللاحق:**

يكلف المعلم الطلبة بنشاط، وهو اختيار أي موقف حياتي احتاج فيه الطالب إلى اتخاذ قرار يصف من خلاله الطالب الإجراءات التي اتبعها لاتخاذ القرار.

يلاحظ المعلم أثناء تدريسه لهذا الدرس وهذه المهارة أن الطالب ومن خلال تدربه على مهارة اتخاذ القرار قد استخدم بعض مهارات التفكير الأخرى، مثل الاستنتاج، والاستدلال، وفحص الوقائع، والتفسير وهي من مهارات التفكير الناقد الهامة المتضمنة ضمن مهارة اتخاذ القرار، والتي ينبغي على المعلم الاهتمام بها.

الوحدة: السيرة النبوية

الدرس: غزوة الخندق

المهارة: حل المشكلات

الأهداف:

- يبين حال اليهود في المدينة.
- يعلل سبب نقض اليهود لعهودهم.
- يحذر اليهود ومكرهم.
- يستنتج سبب الغزوة.
- يحدد زمانها.
- يبين موقف المسلمين.
- يتأسى بالنبي –صلى الله عليه وسلم– في مشاركته الحفر مع الصحابة.
- يعلل سبب تسمية الغزوة باسميها.
- يستنبط سبب حفر الخندق شمال المدينة فقط.
- يقارن بين المسلمين والمشركين (الأحزاب) من حيث: العدد والعدة والغاية.
- يصف موقف بني قريظة.
- يوضح موقف المسلمين في أثناء الحصار.
- يتلو الآيات الكريمة الشاهدة.
- يبين ما فعله نعيم بن مسعود – رضي الله عنه – للإيقاع بين الأحزاب واليهود.

- يوضح نتائج الغزوة.
- يستنبط الدروس والعبر.
- يتقن مهارة حل المشكلات.

الأساليب:

حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة، والأقلام، والمنظم البياني، وخارطة التفكير.

المقدمة:

كان يسكن المدينة المنورة مع المسلمين ثلاث قبائل من اليهود، عاشوا آمنين، إلا أنهم خانوا عهودهم، فأخرج النبي (ﷺ) قبيلتين هما: بنو قينقاع، ثم بنو النضير، فسكنوا خيبر، ثم قاموا بتحريض زعماء قريش وقبائل عربية أخرى لقتال المسلمين، فتحركوا جميعاً باتجاه المدينة للقضاء على المسلمين، وأشار سلمان الفارسي على النبي (ﷺ) بحفر الخندق، وجاء الأحزاب وعددهم عشرة آلاف مقاتل، وعسكروا أمام هذا الخندق.

هل تعتقد أن المسلمين في مشكلة؟ ما هي هذه المشكلة لنحاول تحديدها بالاستعانة بالمنظم البياني لمهارة حل المشكلات رقم (1).

1- ما هي المعلومات المتوفرة عن هذه المشكلة؟

يبدأ الطلبة بجمع المعلومات من الكتاب المدرسي، ومن مراجع أخرى عن المشكلة التي وقع فيها المسلمون، فيذكرون مثلاً:

- عدد المشركين – عدد المسلمين.

- الخندق وكيفية حمايته للمدينة، وطوله.

- القبائل المحيطة بالمدينة.

- قبائل المشركين والأحزاب.

2- ما هي أهداف المسلمين واهتماماتهم؟

- الانتصار على المشركين.

- حماية المدينة.

- الثبات في المعركة.

- تخذيل المشركين.

3- كيف يمكن صياغة المشكلة وتحديدها؟

- يذكر الطلبة أكثر من صياغة للمشكلة لمحاولة تحديدها.

4- حدد المشكلة!

- كيف يمكن للمسلمين أن يحموا المدينة المنورة، ويهزموا المشركين.

بعد تحديد المشكلة ننتقل للمنظم البياني رقم (2)، ونضع صياغة المشكلة في أول مربع.

5- ما هي الحلول المحتملة للمشكلة؟

1- تجهيز جيش وتجاوز الخندق لقتال المشركين.

2- الصبر والثبات.

3- تخذيل المشركين.

6- ما هي أنواع النتائج المتوقعة إذا اختار المسلمون حل الصبر والثبات وتخذيل المشركين؟

1- نتائج تخص المسلمين.

2- نتائج تخص الأحزاب.

3- نتائج تخص المنافقين.

4- نتائج تخص يهود بني قريظة.

7- ما هي النتائج المتوقعة لكل نوع من الأنواع السابقة؟

يفكر الطلبة في النتائج المتوقعة، ثم يستعينون بالكتاب المدرسي لاستخراج النتائج، ومن خلالها يمكنهم استعراض موقف كل من الفئات السابقة.

مثل:

1- المسلمون: الصبر والثبات والابتلاء والتمحيص، والثقة واليقين بنصر الله تعالى لهم ﴿**ولما رأى المؤمنون الأحزاب قالوا: هذا ما وعدنا الله ورسوله وصدق الله ورسوله وما زادهم إلا إيماناً وتسليماً**﴾.

7- الأحزاب: سيحاولون اختراق الخندق:

- سيتحالفون مع يهود بني قريظة.

- سيسلم بعضهم.

- سيرسل عليهم ريحاً.

8- المنافقون:

- سيبدؤون بتخذيل المسلمين.

- سيشيعون الشائعات المغرضة.

9- يهود بني قريظة:

- ينقضون العهد مع المسلمين.

- سيقضى عليهم من قبل المسلمين.

- نطلب من الطلبة أن يضعوا إشارة (+) عند النتيجة التي في صالح المسلمين، وإشارة (-) عند النتيجة التي في غير صالح المسلمين.

- نطلب من الطلبة أن يقيموا النتائج تحت التصنيف الآتي (مهم جداً، ومهم، وغير مهم).

- بعد التفكير في النتائج هل يعد هذا الحل (الثبات، والصبر، والتخذيل) مناسباً للمسلمين.

التفكير في التفكير:

- ما رأيكم بهذه الطريقة في حل المشكلات؟

- ما هي الخطوات التي مارسناها للتفكير في حل المشكلة؟

- ما رأيكم بأنواع النتائج التي اخترناها؟

- كيف فكرنا بتقييم النتائج وعلى أي أساس قيمناها؟

تطبيق التفكير:

- النقل القريب:

في قصة نوح – عليه السلام – استنفذ نوح كل ما في وسعه في دعوة قومه وتذكيرهم ونصيحتهم، فلم يزدهم دعاؤه إلا فراراً وصدوداً واستكباراً. برأيك ما هو الحل المناسب لهذه المشكلة، وإذا واجهت هذه المشكلة فماذا تفعل؟

- النقل البعيد:

يعاني العالم اليوم من مشكلة التلوث البيئي مما يهدد حياة الإنسان والحيوان والنبات، كيف يمكنك التفكير في حل لهذه المشكلة؟

- التعزيز اللاحق:

خلال العام الدراسي يتحاور المعلم مع طلبته في بعض المشكلات التي تعرضوا لها وطريقة حلها.

يلاحظ المعلم أثناء تدريسه لهذا الدرس وهذه المهارة أن الطالب ومن خلال تدربه على مهارة حل المشكلات قد استخدم بعض مهارات التفكير الأخرى، مثل الاستنتاج، والاستدلال، وفحص الوقائع، والتفسير، وتقويم الحجج، والتصنيف، وهي من مهارات التفكير الناقد الهامة المتضمنة ضمن مهارة اتخاذ القرار، والتي ينبغي على المعلم الاهتمام بها.

الوحدة: التهذيب

عنوان الدرس: بر الوالدين

المهارة: اتخاذ القرار

الأهداف:

- يحرص على البر بوالديه.
- يعلل وصية الله لعباده بالإحسان إلى الوالدين.
- يتلو الآيات القرآنية الشاهدة تلاوة سليمة.
- يبين حقوق الأم.
- يستنتج أسباب التوصية بالأم ثلاثة أضعاف الأب.
- يبين حقوق الأب.
- يعدد صور البر بالوالدين من حياته العملية.
- يستنتج حقوق الوالدين بعد الموت.
- يعلل تأكيد الوصية بالوالدين عند كبرهما.
- يتقن مهارة اتخاذ القرار.

الأساليب:

اتخاذ القرار، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة، والطباشير الملونة، ولوحات للآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، والمنظم البياني، وخارطة التفكير.

المقدمة:

ذهب محمد مع أخته فاطمة ليزورا عمتهما التي توفي زوجها، بعد الاستئذان دخلا إلى المجلس، فكان أن لفت انتباههما آيتين قرآنيتين، الأولى قوله تعالى: ﴿**ووصينا الإنسان بوالديه حسناً**﴾، والثانية: قوله تعالى: ﴿**وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً**﴾.

فقالت العمة لهما: أراكما تنظران إلى الآيتين، فهل تأملتما في الآيتين: فقالا: نعم، قالت العمة: فهل دفعتكما تلاوة هاتين الآيتين إلى اتخاذ قرار معين؟ قال محمد: وهل من الضروري أن نتخذ قراراً.

يسأل المعلم/ المعلمة الطلبة: هل من الضروري أن يتخذ محمد وفاطمة قراراً؟

ويستمع لإجابات الطلبة/ الطالبات، ثم يبين لهم أن التفكير فيما يجب عليهم عمله يسمى (اتخاذ قرار).

فاطمة: نعم من الضروري؛ لأن القرآن الكريم أنزله الله لنفهمه ونطبق آياته، فماذا سنفعل يا محمد لنحسن لوالدينا.

ضع نفسك مكان: محمد، وفاطمة، وحاول اتخاذ القرار.

ما هي خطوات اتخاذ القرار؟

(1) البحث في الخيارات: ما هي الخيارات المتاحة أمامنا لنفعلها؟ يكتب الطلبة مجموعة من الخيارات خلال (5) دقائق. يفكر بها (دقيقتان بدون استخدام الكتاب، 3 دقائق باستخدام الكتاب).

(2) بعض الخيارات المقترحة والمتوقعة.

1- طاعتهما في كل أمر يأمران به وتنفيذه.

2- الابتعاد عن كل شيء يؤذيها، أو يسبب الإيذاء لهما.

3- مساعدتهما فيما يشق عليهما من الأعمال المنزلية والخارجية.

4- رعايتهما والتلطف بهما وعلاجهما في حال الكبر والشيخوخة.

5- الدعاء لهما وإكرام صديقهما، وإنفاذ عهدهما، وصلة رحمهما بعد موتهما.

يطلب المعلم/ المعلمة من كل مجموعة أن تفكر في أحد هذه الخيارات، من حيث المعلومات المتوفرة عن نتائج اختيار هذا الخيار. ويبين لهم أن الناس عندما يحاولون أن يقرروا ما الذي سيفعلونه؟. يفكر فيما سيحدث إذا قاموا بفعل هذا الشيء، تسمى هذه "نتائج" خياراتهم.

ومن النتائج المتوقعة:

- يحبني الله.
- أكسب الأجر.
- أدخل الجنة.
- يرضى عني والدي.
- أتعب.

- يحبني والدي.

إذا كانت النتيجة معي (في مصلحتي) أضع بجانبها إشارة (+)، وإذا كانت ضدي (في غير مصلحتي) أضع بجانبهما إشارة (−).

يطلب المعلم/ المعلمة من كل مجموعة التفكير في الأسباب التي جعلتهم يعتقدون بأن النتائج التي ذكروها سوف تحدث بالفعل (يمكن استخدام الكتاب).

فمثلاً:

النتيجة	السبب
يحبني الله	قول النبي : **(الوالد أوسط أبواب الجنة)**.
أدخل الجنة	قول النبي (ﷺ): "**الجنة تحت أقدام الأمهات**".

يطلب من كل مجموعة تقييم أهمية كل نتيجة توصلوا إليها باستخدام ثلاثة مستويات لتقييم الأهمية: غير هام، هام، هام جداً، ثم وضع دائرة حول النتيجة المهمة جداً.

يسأل الطلبة/ الطالبات في النهاية عن أفضل الخيارات في ضوء لهذه النتائج.

التفكير في التفكير:

يسأل الطلبة: كيف فكرتم فيما يجب أن يفعله محمد وفاطمة حتى يعاملوا آباءهم بالإحسان.

انظروا إلى خارطة التفكير الخاصة باتخاذ القرار، هل تعد هذه الخارطة طريقة جيدة لوصف ما فكرتم به بخصوص قرار محمد وفاطمة.

هل يعد استخدام هذه الطريقة لاتخاذ القرار جيداً عندما تكون غير متأكد مما يجب أن تفعله؟ هل من الجيد القيام بذلك حتى عندما تكون واثقاً جداً من اختيارك؟ هل هي أفضل من الطريقة التي تعتمدها للتفكير في خياراتك الآن؟ ولماذا؟

تطبيق التفكير:

- النقل القريب:

دخل خالد، وهو ابن عمة محمد وفاطمة، فوجدهم يتحدثون عن بر الولدين، فسألهم كيف أستطيع أن أبر والدي وقد توفي؟

هل تستطيع أن تساعد خالد في اتخاذ القرار؟

ما هي الخيارات المتاحة أمامه، وما هي خطوات اتخاذ القرار؟

- النقل البعيد:

هل تستطيع أن تأتي بموقف احتجت فيه لاتخاذ قرار، وماذا فعلت؟ ما هي خارطة تفكيرك؟

- التعزيز اللاحق:

خلال الأسبوع المقبل، فكر في موقف احتجت فيه لاتخاذ قرار، وبين خطوات اتخاذ القرار.

يلاحظ المعلم أثناء تدريسه لهذا الدرس وهذه المهارة أن الطالب ومن خلال تدربه على مهارة اتخاذ القرار قد استخدم بعض مهارات التفكير الأخرى، مثل الاستنتاج، والاستدلال، وفحص الوقائع، والتفسير، ومعرفة الفروض، وهي من مهارات التفكير الناقد الهامة المتضمنة ضمن مهارة اتخاذ القرار، والتي ينبغي على المعلم الاهتمام بها.

الوحدة: السيرة النبوية

عنوان الدرس: غزوة أحد.

المهارة: اتخاذ القرار.

الأهداف:

ينتظر من التلميذ أن:

- يستنتج سبب الغزوة.
- يحدد زمانها، ومكانها على الخريطة.
- يبين موقف المسلمين.
- يستنبط موقف المنافقين في الغزوة.
- يوضح كيفية تنظيم النبي (ﷺ) لجيش المسلمين.
- يصف أحداث الغزوة.
- يعلل سبب هزيمة المسلمين.
- يتحمس للجهاد في سبيل الله تعالى أسوة بالشباب.
- يوضح نتائج الغزوة.
- يستنبط الدروس والعبر منها.
- يتقن مهارة اتخاذ القرار.

الأساليب:

اتخاذ القرار، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة والطباشير الملونة، وخريطة للمدينة المنورة وما حولها، ومخطط للغزوة، ولوحات كتب عليها آيات تدل على الغزوة.

المقدمة:

في السنة الثالثة من الهجرة، جهّز المشركون ثلاثة آلاف مقاتل للانتقام من المسلمين، فخرجوا حتى نزلوا قرب جبل أحد بجانب المدينة المنورة.

تخيّل نفسك عزيزي الطالب في مثل هذا الموقف، وعدوك قادم لقتالك، فما هو القرار الذي ستتخذه؟ استعن بالمنظم البياني.

1- هل يعتبر اتخاذ القرار في هذا الموقف أمراً ضرورياً؟

هذا السؤال لإثارة انتباه الطلبة لأهمية اتخاذ القرار وأنه امر ضروري، وليتبين لهم مدى الحاجة لدراسة القرار دراسة متأنية وفق خطوات مدروسة.

2- ما هي الخيارات المتاحة أمامك؟

يفكر الطلبة في بعض الخيارات دون الاستعانة بالكتاب، ثم يطلب منهم الاستعانة بالكتاب.

بعض الخيارات المحتملة:

- أن نخرج لقتالهم.

- أن نستسلم لهم.

- نبقى في مدينتنا للدفاع عنها.

- نطلب النجدة.

إلى غير ذلك من الخيارات.

3- نطلب من الطلبة التفكير في أحد الخيارات ودراسته (مثلاً: **خيار الخروج لملاقاة الأعداء**).

4- ما هي نتائج هذا الخيار!

1- تخذيل المنافقين للمسلمين.

2- انتصار المسلمين.

3- ظهور بعض البطولات من المسلمين.

4- الاحتماء بجبل محاذ للمدينة.

5- قد لا يستجيب المسلمون لتعليمات القائد فيقعوا في خطأ.

6- قد يهرب المشركون عندما يسمعون بخروج المسلمين لملاقاتهم.

بعد أن يذكر الطلبة النتائج يطلب منهم وضع إشارة (+) عند النتيجة الإيجابية، و(-) عند السلبية (يفضل أن تكون الإشارة بلون مختلف كاللون الأحمر مثلا)

5- ما هي الأدلة الداعمة لهذه النتائج (التي تشير إلى أن هذه النتائج يمكن أن تقع)؟

يفكر الطلبة بدليل على كل نتيجة إما بالاستنتاج العقلي أو من خلال الاستعانة بالكتاب، فيستشهد الطلبة بانسحاب عبد الله بن أبي بثلث الجيش، وببطولات بعض المسلمين كنموذج لشيء حدث سابقاً، ويستدلوا بوجود جبل أحد شمال المدينة وأن المسلمين يمكنهم أن يحتموا به، بالإضافة إلى الأدلة العقلية التي قد يستدل بها الطلبة.

6- يفكر الطلبة في تقييم هذه النتائج، ويذكر أحد الخيارات الآتية (مهم جداً، ومهم، وغير مهم).

- بعد التفكير في النتائج، هل تعتقد بأن اختيارك لهذا الخيار كان موفقاً، وما هي الأسباب؟
- هل يمكنك تعديل الخيار لتحقيق مكاسب أكبر أو تجنب سلبيات فكرت بها؟

لنعد إلى درس غزة أحد، لنسمع قصته، ونستعرض أحداثه بعد تفكيركم بها كنموذج لخياركم، مع مراعاتنا لاختلاف الزمان والمكان والأشخاص.

التفكير في التفكير:

1- ما رأيكم بهذه الطريقة لاتخاذ القرار؟

2- ما هي الخطوات التي قمنا بها لاتخاذ القرار؟

3- هل تعتقد بأن النتائج التي فكرت بها كافية لاتخاذ القرار، ومراعية لنوعي النتائج (الإيجابي والسلبي)، والنتائج القريبة والبعيدة والمتوسطة؟

4- هل يجب علينا دراسة خيارات أخرى؟

تطبيق التفكير:

نقل قريب: لو تعرض بلدك لاعتداء من عدو غادر، فما هو القرار الذي ستتخذه؟ (يربط بدرس أحب الأعمال إلى الله).

نقل بعيد: تقدم أحد الشباب لخطبة أختك، ووجدتها مترددة في اتخاذ القرار، فهل تستطيع مساعدتها؟ كيف؟

- التعزيز اللاحق: قررت إدارة المدرسة توزيع الطلبة على الأنشطة المدرسية في حصة المناشط حسب اختيارهم، وعرض عليك مجموعة من الأنشطة، وكان عليك أن تتخذ قراراً، فما هو القرار الذي تتخذه؟

يلاحظ المعلم أثناء تدريسه لهذا الدرس وهذه المهارة أن الطالب ومن خلال تدربه على مهارة اتخاذ القرار قد استخدم بعض مهارات التفكير الأخرى، مثل الاستنتاج، والاستدلال، وفحص الوقائع، والتفسير، وتقويم الحجج، وهي من مهارات التفكير الناقد الهامة المتضمنة ضمن مهارة اتخاذ القرار، والتي ينبغي على المعلم الاهتمام بها.

الوحدة: الحديث النبوي الشريف

عنوان الدرس: لا يجتمع الشح والإيمان

المهارة: حل المشكلات

الأهداف السلوكية:

ينتظر من التلميذ أن:

- يتقن مهارة حل المشكلات.
- يقرأ الحديث قراءة مضبوطة ومعبرة.
- يوضح معنى الشح.

يستخلص أن الإسلام يوصي بإكرام الضيف:

- يوقن أن المال مال الله، وأن الله يخلف على من ينفق ماله في أوجه الخير ويثيبه.
- يوضح موقف الأنصار في إكرام المهاجرين.
- يتلو الآيات التي تبين قصة أصحاب الجنة (من سورة القلم).
- يستنتج العبر التي تؤخذ من هذه الآيات.
- يحرص على الكرم، وينفر من الشح.
- يذكر الآثار السيئة التي يسببها الشح في حياة الفرد والمجتمع.
- يقرأ الأحاديث المذكورة في الموضوع قراءة سليمة.
- يستنتج إرشادين مما يرشد الحديث الشريف إليه.
- يقرأ الحديث قراءة صحيحة غيباً.

- يتقن مهارة حل المشكلات.

الأساليب:

حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة والطباشير الملونة، وخريطة للمدينة المنورة وما حولها، ومخطط للغزوة، ولوحات كتب عليها آيات تدل على الغزوة.

المقدمة:

ذكر لنا القرآن الكريم في سورة القلم قصة أصحاب الجنة، وهم مجموعة من الإخوة كانوا يملكون بستاناً جميلاً يحوي أصناف الفاكهة وأنواع الثمار، وكان الفقراء والمحتاجون يأتون عند الحصاد في كل موسم ليأخذوا الصدقات بأن يقطفوا من هذه الثمار لسداد حاجتهم، وفكر الأخوة في ذلك، فقالوا: لماذا لا نقطف الثمار ونستفيد منها قبل أن يأتي الفقراء.

ما رأيك بتصرف أصحاب الجنة؟

هل تشعر أنهم في مشكلة، وأنه ينبغي علينا أن نساعدهم على حلها. دعونا نتحاور مع أصحاب الجنة حول مشكلة أن الفقراء سيأتون لقطف الثمار، ونصيغ المشكلة كالآتي: كيف يمكننا أن نتعامل مع الفقراء الذين سيأتون لقطف الثمار.

ونفكر معهم بمجموعة من الحلول.

ما هي الحلول (بعض الحلول المقترحة)؟

1- أن نمنعهم.

2- أن نعطيهم نصيبهم من الصدقة.

3- أن يقطف الثمار قبل قدومهم.

وهناك احتمالات كثيرة أيضاً:

دعونا نفكر في هذه الحلول، ونختار أحد الحلول لدراستها (ولنختر الحل الذي اختاروه قطف الثمار قبل قدومهم). والآن إذا حاولنا التفكير في النتائج لهذا الحل، فما هي أنواع النتائج التي يمكننا التفكير بها.

1- نتائج تتعلق بإيمان المؤمن.

2- نتائج تتعلق بالمال.

3- نتائج تتعلق بالعلاقات بين الناس.

ما هي النتائج المتعلقة بكل نوع من هذه الأنواع؟

1- نتائج تتعلق بإيمان المؤمن:

- الشح لا يجتمع مع الإيمان.
- الشح يضعف الإيمان.
- الشح يبعد الإنسان عن إخوانه المؤمنين.
- الشح يؤدي إلى ارتكاب المحرمات.

2- نتائج تتعلق بالمال:

- الشح يؤدي إلى نقص المال؛ لأن البركة تنزع منه.
- الشح يؤدي إلى أكل المال حتى لو جاء من حرام.

- الشح يؤدي إلى انتشار السرقات.

3- نتائج تتعلق بالعلاقات بين الناس:

- الشح يؤدي إلى اعتداء الناس على بعضهم بغية كسب المال.

- الشح يؤدي إلى حقد الفقير في الغني.

- الشح يؤدي إلى سفك الدماء.

دعونا نفكر في أهمية هذه النتائج، ونضع أمام كل نتيجة إحدى الخيارات الآتية: (مهم جداً، ومهم، وغير مهم).

بعد التفكير في هذه النتائج، هل يمكنك أن تساعد هؤلاء الناس، ومن يرتكب فعلتهم من الشح.

ماذا ستنصحهم؟

أنصحهم بأن يحلو مشكلتهم بإعطاء الفقراء حقهم من الصدقة.

التفكير في التفكير:

- ما رأيك بهذه الطريقة من التفكير في حل المشكلات؟

- ما هي الخطوات التي قمنا بها لنساعد أصحاب الجنة على حل مشكلتهم؟

- لماذا اخترت الحل الذي اقترحته؟

تطبيق التفكير:

النقل القريب: اكتشفت أن زميلك واقع في مشكلة، وهي تأخير الصلاة عن وقتها باستمرار، فكيف ستساعد على حل هذه المشكلة.

النقل البعيد:

فكر في حل لمشكلة تسجيل معظم الطلبة في أنشطة معينة في المدرسة وإحجامهم عن التسجيل في أنشطة أخرى مفيدة لهم، مما يسبب ازدحاما في بعض المناشط.

التعزيز اللاحق:

فكر في مشكلة الازدحام المروري في مدينتك، وكيف يمكنك حلها؟

يلاحظ المعلم أثناء تدريسه لهذا الدرس وهذه المهارة أن الطالب ومن خلال تدربه على مهارة حل المشكلات قد استخدم بعض مهارات التفكير الأخرى، مثل الاستنتاج، والاستدلال، والتفسير، وتقويم الحجج، والتصنيف، وهي من مهارات التفكير الناقد الهامة المتضمنة ضمن مهارة اتخاذ القرار، والتي ينبغي على المعلم الاهتمام بها.

الوحدة: الحديث النبوي الشريف.

المهارة: حل المشكلات.

الدرس: من غشنا فليس منا.

الأهداف السلوكية:

ينتظر من التلميذ أن:

- يقرأ الحديث الشريف قراءة سليمة ممثلة للمعنى.

- يشرح مفردات الحديث: صبرة طعام، نالت أصابعه بللاً، وأصابته السماء، فليس منا.

- يبين الأسلوب الطيب الذي كان الرسول (ﷺ) يربي به أمة المسلمين.

- يستنتج:

1- مدى حرصه (ﷺ) على مصالح المسلمين.

2- وجوب اتجاه أولي الأمر إلى الاقتداء به (ﷺ):

- يبين أن الإسلام يحقق الأمانة، ويحارب الغش بكل صوره.

- ينأى بنفسه عن كل صور الفسق.

- يوضح أثر أمانة التجار المسلمين في نفوس غير المسلمين.

- يستخرج إرشادين من إرشادات الحديث الشريف.

- يبتعد عن أساليب الغش.

- يقرأ الحديث قراءة سليمة غيباً.

- يتقن مهارة حل المشكلات.

الأساليب والوسائل التعليمية:

حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والحوار، والمناقشة، والكتاب المدرسي، ولوحة بالحديث الشريف، والأقلام، والسبورة، والمنظم البياني، وخارطة التفكير.

المقدمة والتمهيد للدرس:

- لو أنك اشتريت بعض الحلوى من أحد التجار ثم اكتشفت بعد أن عدت إلى البيت أنها منتهية الصلاحية، فما هو شعورك؟
- ماذا يحدث إذا قام البائع بالغش؟
- لنستمع إلى حديث الرسول– صلى الله عليه وسلم– عن الغش:– عن أبي هريرة – رضي الله عنه– أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– مر بصبرة طعام(كومة من حبوب القمح) فأدخل يده فيها، فنالت (لمست) أصابعه بللاً، فقال:" ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله.

لنفترض أنك تعرضت لهذا الموقف ، فهل أنت في مشكلة؟ ولماذا؟ حتى نستطيع الاجابة عن هذا السؤال دعونا نستعين ب المنظم البياني رقم 1 لمهارة حل المشكلات لنحدد المشكلة.

1.لماذا توجد مشكلة استعن بالمنظم التالي:

حقائق حول الوضع الحالي:-	العبارات، الجمل التي تعبر عن المشكلة:-
• أمامي كومة من القمح. • أدخلت يدي فيها لتفقدها. • وجدتها من الداخل مبللة(مغـــشوشة) وأما الخارج فليس فيه شيء	• أن التاجر يغش في القمح. • أن القمح مغشوش. • ان السماء أمطرت على القمح.
الاهداف، الاهتمامات، الحاجات:- • منع الغش. • نصح التاجر.	
التعبير الأمثل عن المشكلة:- • أن التاجر يغش في القمح.	

2. ما هي الحلول المحتملة للمشكلة إذا تعرضت أنت لهذا الموقف؟

1. نصيحة التاجر.
2. أن نشكو التاجر إلى المسؤولين.
3. نتركه ولا نشتري منه مرة أخرى.

ما هو الحل المأخوذ بعين الاعتبار؟ (نصيحة التاجر)

3. ما هي أنواع النتائج الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار؟

1. نتائج تخص البائع.

2. نتائج تخص المشتري.

3. نتائج تخص المجتمع المسلم.

4. نتائج تخص غير المسلمين.

4. ما هي هذه النتائج؟

1. نتائج تخص البائع:	• يرتدع ولا يعود للغش. • لا يستجيب لنا.	مهم جداً. مهم.
2. نتـــائج تخـــص المشتري:	• يكسب الأجر. • يساهم في إصلاح المجتمع.	مهم جداً. مهم جداً.
1. نتائج تخص المجتمع المسلم.	• تنتشر الأمانة. • يثق الناس ببعضهم. • يحب الناس بعضهم. • يبارك الله في المال.	مهم جداً. مهم جداً. مهم جداً. مهم جداً.
2. نتائج تخــص غيــر المسلمين.	• يثقون بالمسلمين. • يحبونهم. • يدخلون في الإسلام.	مهم جداً. مهم جداً. مهم جداً.

5. يطلب المعلم من الطلبة الحكم على درجة أهمية النتائج(مهم جداً – مهم – غير مهم)

بالاعتماد على هذه المعلومات السابقة، هل يعتبر هذا الحل مناسباً ولماذا؟

يمكن تكليف الطلبة بنشاط البحث في الحلول الأخرى المحتملة بنفس الطريقة واستنتاج أفضل الحلول (تطبيق التفكير):

النقل القريب:

في درس صلح الحديبية:

سمع المسلمون بمقتل عثمان رضي الله عنه،تخيل نفسك وقعت في مشكلة مشابهة فكيف ستحلها.

النقل البعيد:

أغلقت الصالة الرياضية في مدرستك لإتمام أعمال صيانة لها، وأنتم بحاجة للتدرب في حصص الرياضة للاستعداد لبطولة المنطقة التعليمية، فكيف تستطيع حل هذه المشكلة؟

التعزيز اللاحق:

ويتم خلال العام الدراسي من خلال الطلب من الطلبة تحديد بعض المشكلات التي يعانون منها والبحث في سبل حلها.

الوحدة: السيرة النبوية.

الدرس: غزوة بدر.

المهارة: اتخاذ القرار.

الأهداف:

الأهداف السلوكية:

ينتظر من التلميذ أن:

- يتقن مهارة اتخاذ القرار.
- يستخلص سبب غزوة بدر.
- .يذكر ما حل بقافلة قريش بقيادة أبي سفيان.
- يبين موقف المسلمين بعد نجاة القافلة، وإظهار حماسهم للقتال.
- يوضح تهيؤ المسلمين للقتال وعددهم ونزولهم عند ماء بدر.
- يبين كيفية بدء القتال صباح 17 رمضان بمبارزة بين المسلمين والمشركين.
- يذكر نهاية معركة بدر، وقتل سبعين من المشركين، وأسر سبعين آخرين.
- يذكر بطولات كل من (ابني عفراء – عبد الله بن مسعود – عمير بن الحمام – بلال الحبشي – رضي الله عنهم) في معركة بدر.
- يستخلص نتائج غزوة بدر، وظهور قوة المسلمين.
- يقتدي بالرسول –صلى الله عليه وسلم– في الجهاد والإصرار على الحق.
- يقتدي بالصحابة – رضي الله عنهم – في التضحية والفداء.
- يوضح كيفية وضع الجيشين على الخريطة.

الأساليب:

اتخاذ القرار، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التكفير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

- الكتاب، والسبورة.

- لوحة يكتب عليها ملخص الدرس.
- خريطة للجزيرة العربية، ومخطط سير المعركة.
- المنظم البياني، وخارطة التفكير.

التهيئة للدرس:

في السنة الثانية من الهجرة سمع النبي – صلى الله عليه وسلم– بقافلة تجارية لقريش قادمة من الشام بقيادة أبي سفيان، فندب المسلمين إليها ليأخذوها فخرج 314 رجلا وتوجهوا للاستيلاء على القافلة، إلا أن أبا سفيان علم بذلك فغير وجهته وسلك طريق البحر وهو غير الطريق المعتادة للقوافل، أبلغ قرشاً بالأمر فتجهز المشركون لإنقاذ القافلة، إلا أنها نجت ووصلت إلى مكة سالمة فأصر على الخروج إلا ماء بدر القريب من المدينة المنورة؛ لإخافة المسلمين.

تخيل أخي الطالب أنك في المدينة المستهدفة ، فما هو القرار المناسب الذي تتخذه؟ استعن بخارطة التفكير والمنظم البياني.

1. ما الذي يجعل اتخاذ القرار ضرورياً؟

بعض الإجابات المحتملة:

- طبيعة الخطر الذي يهدد المسلمين.
- قوة الكافرين.
- المسلمون كلهم في المدينة المنورة.

2. ما هي الخيارات المتاحة؟

- الاستعداد لقتال المشركين في المدينة.
- الخروج لقتال المشركين خارج المدينة.

- الهروب من المدينة.
- الاستسلام.
- التفاوض مع المشركين.

ما هو الخيار المأخوذ بعين الاعتبار؟

الخروج لقتال المشركين خارج المدينة.

3. ما هي النتائج المرجحة لهذا القرار؟ بعض النتائج المحتملة:

- انتصار المسلمين.
- انتصار الكافرين.
- دخول المشركين إلى المدينة.
- تذهب هيبة قريش بانتصار المسلمين.
- لا ينتصر أحد ويتكبر الفريقين بخسائر كثيرة.

وغيرها من النتائج التي قد يفكر بها الطلبة:

4. ما أهمية هذه النتائج يضع الطلبة مقابل كل نتيجة درجة أهميتها (مهم جداً ، مهم ، غير مهم).

يضع الطلبة مقابل كل نتيجة إيجابية(مع المسلمين) إشارة(+) ومقابل كل نتيجة سلبية(ضد المسلمين) إشارة (ـــ).

5. ما هو الخيار الأفضل في ضوء هذه النتائج؟.

يتحاور المعلم مع الطلبة في الخيار الأفضل بعد مناقشة النتائج وخاصة السلبية ودرجة أهميتها. ثم يناقشون في إمكانية تعديل الخيار وفق هذه النتائج.

التفكير في التفكير:-

يثير المعلم مع الطلبة بعض الأسئلة حول العمليات التفكيرية التي قاموا بها خلال مرحلة التعلم النشط، مثل:

- ما رأيكم في طريقة اتخاذ القرار؟
- ما هي الخطوات التي قمنا بها لاتخاذ القرار؟
- كيف فكرتم فيما يجب ان نفعله في الموقف السابق؟
- انظروا إلى خريطة التفكير، هل تعتبر هذه الطريقة طريقة جيدة لوصف ما فكرتم به؟

تطبيق التفكير:-

النقل القريب:-

لنفترض أنك في المدينة المنورة في عصر النبي – صلى الله عليه وسلم– وسمعت بقافلة للأعداء قادمة وستمر قريبا في المدينة المنورة، وأنت تحاول أن تقدم المشورة بالقرار الواجب اتباعه فكيف ستتخذ هذا القرار؟

النقل البعيد:-

طلب منك أن تشارك في رحلة عائلية مع أقاربك إلى مدينة العين يوم الجمعة القادم وعندك امتحان في الأسبوع القادم، وطلب منك والداك اتخاذ قرار، فما هي الخطوات التي ستقوم بها.؟

التعزيز اللاحق :- قم في مراحل لاحقة من السنة الدراسية، بدراسة ما يلي:

فكر في قرار ما عليك اتخاذه عما قريب، استعمل خريطة التفكير الخاصة بك لتفكر بهذا القرار.

الوحدة: الحديث الشريف.

المهارة: حل المشكلات.

الدرس: بيعة على الخير.

الأهداف السلوكية:

ينتظر من التلميذ أن:

- يتقن مهارة حل المشكلات.
- يقرأ الحديث الشريف قراءة سليمة معبرة.
- يوضح المقصود بالبيعة.
- يبين منهج المصطفى (ﷺ) في تربية أصحابه.
- يذكر الأمور الثلاثة التي بايع عليها جرير بن عبد الله رسولنا (ﷺ).
- يعلل كون الصلاة أول ما بايع عليه جرير – رضي الله عنه –.
- يبين المقصود بإقامة الصلاة.
- يعلل سبب اقتران الزكاة بالصلاة في كثير من آيات القرآن الكريم.
- يوضح كيف تحقق الزكاة التكافل والتعاون بين المسلمين.
- يبين أهمية تناصح المسلمين فيما بينهم.
- يذكر الآداب التي يجب أن يتحلى بها من ينصح أخاه.
- يقتدي بالصحابة في إقامة الصلاة والنصح للمسلمين.
- يستنتج إرشادين من إرشادات الحديث الشريف.
- يتلو الآيات المذكورة في الموضوع تلاوة سليمة.

- يحفظ الحديث الشريف حفظاً سليماً.

الأساليب:

التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، وأسلوب المشكلات، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل:

الكتاب المدرسي، ولوحة بالحديث الشريف، والأقلام والسبورة، والمنظم البياني، وخارطة التفكير.

التمهيد للدرس:

اكتشفت عزيزي الطالب بأن صديقك العزيز يقصر في إقامة الصلاة، ففكرت في حل لهذه المشكلة، فماذا تفعل؟

(استعن بالمنظم البياني رقم 1 لحل المشكلات)

لماذا توجد مشكلة؟

أ. ما هو الوضع الحالي؟(حقائق ومعلومات حول الوضع الحالي)

- أن هذا الصديق من أصدقائي الأعزاء.

- أنه يقصر في أداء الصلاة.[يجب أن أبحث عن سبب التقصير]

ب. ما هو الهدف أو الحاجة التي تجعل من تحسين الوضع الحالى أمراً مرغوبا به مفيدا لنا؟

- هدفي أن يحافظ صديقي على أداء الصلاة في وقتها والخشوع فيها.

وأستفيد من ذلك: الأجر والثواب، وإنقاذ صديقي من الوقوع في المعصية، وتقديم الخير للناس، وتوثيق علاقتي مع زميلي .. .. ..

إذا ما هي المشكلة:-

أن صديقي يقصر في أداء الصلاة بسبب التثاقل والكسل.

(يحدد الطلبة أكثر من تعريف للمشكلة ثم يختارون التعريف الأنسب)

(هنا نستفيد بالمنظم البياني رقم (2) لحل المشكلات ونلخص تعريف المشكلة ونكمل تعبئة المنظم)

ما هي الحلول المحتملة للمشكلة؟

1. أن أقاطعه فلا أصاد قه ولا أتكلم معه.
2. أن أنصحه بالسر.
3. أن أتعرف على سبب المشكلة ثم أقدم النصح المناسب له.
4. أن أشكوه لمعلمي.
5. أن أبقى صديقه وأتركه وشأنه.

ما هو الحل المأخوذ بعين الاعتبار؟ (أن أتعرف على سبب المشكلة ثم أقدم له النصح المناسب)

3. ما هي أنواع النتائج الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار؟

1. نتائج تتعلق بالناصح(أنا)
2. نتائج تتعلق بالمنصوح(صديقي)
3. نتائج تخص المجتمع.
4. نتائج تخص الأصدقاء.

4. ما هي النتائج التي ستحدث:

1. نتائج تتعلق بالناصح:

1. يرضي الله عز وجل.
2. يرضى عنه صديقه.
3. قد يغضب منه صديقه.
4. يقتدي بالنبي محمد– صلى الله عليه وسلم– ويطبق حديثه:– (عن جرير بن عبد الله رضي الله عنهما قال: (بايعت النبي – صلى الله عليه وسلم– على إقامة الصلاة وإتاء الزكاة والنصح لكل مسلم)
5. يعينني صديقي على المحافظة على الصلاة.
6. أكون قد قمت بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

2. نتائج تتعلق بالمنصوح (صديقي)

1. قد يتعظ ويستجيب.
2. قد يغضب إذا كانت النصيحة أمام الزملاء.
3. يحافظ على الصلاة في وقتها ويخشع فيها.
4. يحبني صديقي لأني نصحته.

3. نتائج تخص المجتمع:

1. يصبح خير أمة (كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله).
2. يحفظ الله هذا المجتمع الذي يقيم أفراده الصلاة .

3. يحب المجتمع بعضه بعضا لأن المسلم يحب لأخوته الخير.

4. نتائج تخص الأصدقاء:

1. تصبح أخوته في الله تعالى.

2. قد يغضبوا من بعضهم ويتفرقوا إذا كانت النصيحة بشكل غير لائق.

5. يطلب المعلم من الطلبة أن الحكم على درجة أهمية النتائج(مهم جداً ، مهم ، غير مهم).

6. بالاعتماد على المعلومات السابقة هل يعتبر هذا الحل مناسباً؟ ولماذا؟

التفكير في التفكير:

يسأل الطلبة:-

- ماذا نسمي نوع التفكير الذي قمنا به؟ حل المشاكل.

- ما هي الأسئلة التي سألناها عندما قمنا بحل المشاكل؟ (خريطة التفكير)

- هل تعتبر خريطة التفكير الخاصة بحل المشاكل مهارة جيدة؟

إذا لم تكن كذلك فما الذي يمكننا تغييره أو إضافته ؟

تطبيق التفكير:

النقل القريب: لو أنك اكتشفت أن والدك لا يؤتي زكاة ماله فكيف ستحل هذه المشكلة ؟

يكلف الطلبة بهذا النشاط ويعطوا المنظم البياني ليتعاملوا معه.

النقل البعيد: في مادة التربية الوطنية، ندرس عن مشكلة الخلل في التركيبة السكانية في دولة الإمارات العربية المتحدة، هل يمكنك أن تقترح حلولا لهذه المشكلة معتمدا على المنظمين البيانين لمهارة حل المشكلات وخارطة التفكير الخاصة بها؟

التعزيز اللاحق: فاتتك في الصباح حافلة المدرسة التي تقلك كل يوم ، فكيف ستحل هذه المشكلة؟

الدرس: الكرم.

المهارة: حل المشكلات.

الأهداف:

ينتظر من التلميذ أن:

- يذكر قصة الأعرابي الذي جاء ضيفاً على الرسول (ﷺ)، فلم يجد عنده ما يطعمه.
- يذكر كيفية إكرام الأنصاري وزوجته لضيف رسول الله (ﷺ).
- يستخلص مدى كرم الأنصار وأسرته من هذه القصة.
- يبين أن الرسول (ﷺ) سر من تصرف الأنصاري وزوجته.
- يستخلص أن المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار أسمى درجات الكرم.
- يذكر حديثاً شريفاً عن صفة الكرم عند رسول الله (ﷺ).
- يبين أن من صور الكرام: إكرام الأقارب والضيف والتبرع للمحتاجين.
- يذكر موقفاً لدولة الإمارات العربية المتحدة قدمت فيه مساعدات للمحتاجين في بقاع الأرض.
- يستخلص ثلاثاً من ثمرات الكرم.
- يذكر أن المن يذهب أجر الصدقة.
- يذكر مثالين من أمثلة الكرم الرائعة للصحابة (رضي الله عنهم).
- يقبل على الاتصاف بصفة الكرم.

الأساليب:

حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والتفكير في التفكير، وتطبيق التفكير.

الوسائل التعليمية:

- الكتاب، والسبورة، والأقلام.
- لوحة يكتب عليها ملخص الدرس.
- المنظم البياني.
- خارطة التفكير.

التمهيد للدرس:

جاء رجل إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم– ضيفاً فلم يجد عنده ما يطعمه، فقال لأصحابه: (من سيضيف هذا)؟

فقال رجل من الأنصار أنا، فأخذه إلى بيته ، وقال لامرأته أكرمي ضيف رسول الله– صلى الله عليه وسلم–، قالت ما عندنا إلا قوت صبياني.

وقبل أن نكمل القصة ونرى كيف حل هذا الأنصاري وزوجته هذه المشكلة التي وقعوا فيها دعونا نتخيل هذا المشهد :–

– ماذا نرى في هذا المشهد؟ (يعدد الطلبة الأشياء التي يمكن أن يروها بالعين في هذا المشهد وكأنهم ينظرون إليه)

– ماذا تسمعون في هذا المشهد ؟

– ماذا تشمون فى هذا المشهد ؟

تخيل بنفسك وقد جاءك ضيف محتاج جائع وأردت أن تقدم له العشاء ولم تجد في بيتك إلا قوت أهل بيتك. فماذا ستفعل وكيف ستحل مشكلتك؟

– لنتأمل في خارطة التفكير لمهارة حل المشكلات ونسير وفق خطوات هذه الخارطة:–

–(استعن بالمنظم البياني لحل المشكلات)

1. لماذا توجد مشكلة؟.

أ. ما هو الوضع الحالي؟(حقائق ومعلومات حول الوضع الحالي)

- الضيف جاء لزيارتي.
- الوقت وقت العشاء.
- الضيف لم يتناول طعام العشاء.
- لا يوجد في البيت إلا قوت أهل البيت.

ب. ما هو الهدف أو الحاجة أو الاهتمام التي تجعل من تحسين الوضع الحالى أمراً مرغوبا؟

- إكرام الضيف.
- ألا يبيت الضيف جائعاً.
- إرضاء الله سبحانه وتعالى.

ج. ما هي المشكلة؟ (يصيغ التلاميذ صيغاً متعددة للمشكلة، ثم يحاول المعلم تلخيصها بصيغة واحدة).

مثل : كيف يمكنني أن أكرم ضيفي ولا أجعله يبيت جائعاً.

(نعود للمنظم البياني رقم 3 لحل المشكلات ونضع تعريف المشكلة في المكان المخصص،ونكمل تعبئة المنظم).

2. ما هي الحلول المحتملة للمشكلة؟

- أن أطعم ضيفي الطعام المتوفر وأقنع أهل البيت أن يصبروا.
- أقسم الطعام بين الضيف وأهل البيت.
- أخرج وأشتري طعاماً.

ما هو الحل المأخوذ بعين الاعتبار؟

تختار كل مجموعة حلاً لدراسته، وتقرأ حلول الطلبة بعد ذلك، وقد يختار المعلم الحل الأول ويتم دراسته على النحو التالي:-

3. ما هي النتائج التي ستحدث؟.

- رضا الله سبحانه وتعالى.
- انتشار المحبة والألفة بين الناس.
- تتطهر نفسي من البخل والشح.
- تتطهر نفس ضيفي من الحقد والحسد.
- شيوع الأمن والسكينة في المجتمع.
- التنافس في عمل الخير لأن الناس يسارعون بالاقتداء بالكرماء.
- قد يضيع ثواب عملي إذا مننت على الضيف وظللت أذكر له أني ضحيت بالطعام من أجله.(يوضح المعلم معنى المن بالصدقة وأثره)
- قد يضيع الأجر إذا أكرمته ليقال أني كريم(الرياء).

والنتيجتين الأخيرتين إن لم يستنتجها الطلبة من الكتاب قد يذكرها المعلم للطلبة.

يطلب من الطلبة وضع كلمة (مع) أمام كل نتيجة إيجابية وكلمة (ضد) أمام كل نتيجة سلبية.

5. يطلب المعلم من الطلبة الحكم على درجة أهمية النتائج(مهم جداً، مهم، غير مهم)

6. بالاعتماد على المعلومات السابقة (النتائج من حيث الايجابيات والسلبيات، وأهمية النتائج وقيمتها). فهل يعتبر هذا الحل مناسباً؟ ولماذا؟

التفكير في التفكير:-

يناقش الطلبة فيما يتعلق بأسلوب تفكيرهم ومضمونه، مثل:-

- ماذا نسمي نوع التفكير الذي قمنا به؟ حل المشكلات.
- ما هي الأسئلة التي سألناها عندما قمنا بحل المشاكل؟ (خريطة التفكير)
- ما رأيك في خريطة التفكير وهل تقترح أي تعديل عليها؟.

تطبيق التفكير:

- النقل القريب:

عندما هاجر المسلمون من مكة إلى المدينة هاجر معظمهم ولم يأخذ معه مال أو متاع لو كنت مكان الأنصار فكيف ستحل مشكلة المهاجرين؟ (نشاط بيتي) .

- النقل البعيد:

في مادة العلوم تعلمتم عن مشكلة الانحباس الحراري. هي يمكننا أن نقترح حلولا لهذه المشكلة معتمدين على المنظمين البيانين لمهارة حل المشكلات؟

- التعزيز اللاحق:

يطلب من الطلبة ذكر موقف يحتاج إلى حل لمشكلة؟ (من المهم أن يتعلم الطلبة اكتشاف المشكلات وتعريفها).

الملحق (3)

الاختبار التحصيلي

اسم الطالب / الطالبة: ....

الصف: ....

الشعبة: ....

المدرسة: ....

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب / الطالبة:

1. **يرجى الإجابة على جميع هذه الأسئلة وعددها اثنان وعشرون سؤالا.**
2. **جميع الأسئلة اختيار من متعدد**
3. **اختر الإجابة الأصح فقط من بين الإجابات بوضع دائرة حولها.**
4. **ستحذف علامة السؤال الذي يحوي أكثر من إجابة.**
5. **مدة الاختبار (40) دقيقة.**

مع أمنياتي للجميع بالتوفيق

الباحث

محمد قطيشات

1. يكون بر الوالدين :

أ-في حياتهما

ب-بعد مماتهما

ج-في حياتهما وبعد مماتهما

د-كل ما ذكر خطأ

2. اهتم الإسلام ببر الأم أكثر من بر الأب لأن :

أ-بر الأب غير مهم.

ب-الأب ليس بحاجة للبر.

ج-الأب أقوى من الأم

د-الأم تحملت ألم الحمل والوضع والرضاع والتربية.

3. إذا عاملت المسيء بالإحسان فإن نتيجة عملك ستكون:

أ- عدم احترام الناس لك

ب- مغفرة الذنوب

ج- قلة الأصدقاء

د- كره الناس لك.

4.المسلم يتقي الله عز وجل في:

أ- البيت

ب- المدرسة

ج- المسجد

د- كل مكان.

5. واحدة من العبارات التالية غير صحيحة:

أ-الأمانة تؤدي إلى انتشار المحبة بين أفراد المجتمع.

ب-الغش لا يؤثر على المجتمع.

ج-اشتهر رسول الله صلى الله عليه وسلم بالصدق والأمانة.

د-صدق المسلمين وأمانتهم سبب في دخول كثير من الناس في الإسلام.

6. "من غشنا فليس منا " تعني

أ-من غش فليس على هدينا وشريعتنا

ب-الغش حرام

ج-لا يجوز غش المسلم وغير المسلم

د-كل ما ذكر صحيح

7.يقصد بإقامة الصلاة:

أ- أداؤها في وقتها

ب- الخشوع فيها

ج- القيام بجميع أركانها

د- جميع ماذكر.

8. من آداب النصح :

أ-أن يكون في السر.

ب-التلطف في النصيحة.

ج–الإخلاص لله تعالى في النصح.

د–كل ما ذكر صحيح.

9. واحدة من العبارات التالية غير صحيحة:

أ–الكرم من ثمار الإيمان.

ب–الشح يتنافى مع الإيمان.

ج–الناس يحبون الإنسان البخيل.

د–الفقر لا يمنع الإنسان أن يكون كريما.

10. من مضار الشح:

أ–أنه يعلم الإنسان أكل المال الحرام

ب–أنه يعلم الاعتداء على الآخرين

ج–أنه أهلك الأمم السابقة

د–كل ما ذكر صحيح

11.كانت قافلة قريش التي ندب الرسول صلى الله عليه وسلم المسلمين ليأخذوها كانت بقيادة:

أ– أبي جهل

ب– أبي سفيان

ج– خالد بن الوليد

د– أمية بن خلف

12.من نتائج غزوة بدر:

أ– انتصر المسلمون نصرا مؤزرا.

ب– استشهد حمزة بن عبد المطلب رضي الله عنه.

ج- استشهد من المسلمين ما يقرب من سبعين شهيدا.

د- اكتشف المسلمون خيانة يهود بني قريظة.

13.سبب غزوة بدر هو:

أ-الثأر لقتلى أحد

ب-محاولة المسلمين استرجاع بعض ما أخذته قريش منهم في مكة.

ج-اتفاق قريش وقبائل العرب ضد المسلمين

د-جميع ما ذكر صحيح

14.سبب غزوة أحد

أ-ثأر الرسول ﷺ لقتلى بدر

ب-ثأر قريش لقتلى بدر

ج-استرداد قريش لقافلة أبي سفيان

د-كل ما ذكر صحيح

15.من أهم أسباب اضطراب صفوف المسلمين في غزوة أحد :

أ-قلة عددهم

ب-خروجهم للقتال خارج المدينة

ج-عدم وجود الرسولﷺ معهم

د-مخالفة بعض الصحابة لأوامر النبي .

16.واحدة من العبارات الآتية غير صحيحة بما يتعلق بغزوة أحد:

أ-استشار الرسولﷺ الصحابة

ب-رجع عبد الله بن أبي زعيم المنافقين بثلث جيش المسلمين.

ج-الذي التف على جيش المسلمين كان مسلما وهو خالد بن الوليد رضي الله عنه.

د-من نتائج غزوة أحد استشهاد سبعين من الصحابة منهم حمزة سيد الشهداء.

17.سبب غزوة الخندق

أ-تحريض عدد من زعماء اليهود لزعماء قريش وقبائل عربية أخرى لقتال المسلمين.

ب-استشهاد حمزة بن عبد المطلب في غزوة أحد.

ج-ثأر المسلمين لقتلاهم في غزوة أحد.

د-جميع ما ذكر صحيح

18. نتعلم من غزوة الخندق :

أ-أهمية الشورى

ب-أهمية التعاون

ج-تواضع الرسولﷺ

د-كل ما ذكر صحيح

19. واحدة من العبارات الآتية غير صحيحة بما يتعلق بغزوة الخندق

أ–الذي أشار على الرسولﷺ بحفر الخندق هو سلمان الفارسي

ب–حفر المسلمون الخندق من جهات المدينة المنورة الثلاث ولم يحفروا الجهة الشمالية لوجود حواجز طبيعية

ج–الذي خذل عن المسلمين رجل اسمه نعيم بن مسعود وهو من قبيلة غطفان

د–من الأسماء الأخرى للغزوة الأحزاب لتحزب الكفار و المنافقين ضد الصحابة.

20. واحدة من العبارات الآتية غير صحيحة فيما يتعلق بالكرم:

أ–من أمثلة الكرم المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار

ب–الكرم مع الأقارب فيه خير كثير

ج–الكرم يطهر نفس الفقير من البخل ونفس الغني من الحسد

د–الكرم سبب لنشر المحبة بين الناس

21. من صورالمن بالصدقة على الفقير:

أ–التكبر على الفقير بالعطاء.

ب–تذكير الفقير بحاجته للغني وضعفه.

ج–إعطاؤه المال بطريقة فيها إساءة إليه.

د–كل ما ذكر صحيح.

22. الصحابي الجليل الذي تبرع بتجهيز ثلث جيش المسلمين في غزوة تبوك هو:

أ–سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه.

ب–عثمان بن عفان رضي الله عنه.

ج–عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه.

د–أبو بكر الصديق رضي الله عنه.

الملحق (4)

اختبار التفكير الناقد

لطلبة الصف السادس الأساسي لمواضيع عامة في التربية الإسلامية

ملاحظة: يرجى كتابة الاسم والصف والشعبة والمدرسة بخط واضح، وقراءة تعليمات الاختبار بشكل دقيق قبل البدء بالاختبار.

الاسم: ....

الصف: ....

الشعبة: ....

المدرسة: ....

تعليمات الاختبار:

- **يتكون هذا الاختبار من 73 فقرة لسبع من مهارات التفكير الناقد.**
- **عند كل مهارة سيوضح لك المطلوب عمله للإجابة على فقرات هذه المهارة فيرجى قراءة ما يكتب بشكل دقيق.**
- **الاستفسار بشكل فردي عن أي أمر تجده غير واضح.**
- **مدة الاختبار 90 دقيقة.**

الملحق (4)

اختبار التفكير الناقد

الاستنتاج:

ضع إشارة (✓) أمام العبارة التي تتفق مع العبارة الأساسية وتصلح نتيجة لها، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تتفق مع العبارة الأساسية ولا تصلح أن تكون نتيجة لها.

- التقوى هي تنفيذ أوامر الله واجتناب نواهيه.

1- البعد عن معصية الله من التقوى. ( )

2- طاعة الوالدين مرضية لله لكنها ليست من التقوى. ( )

3- الإنسان التقي دائماً يكون ذكياً ولبقاً في التعامل مع الناس. ( )

- المطففون يغشون في الكيل والميزان، وقد توعدهم الله بالهلاك:

4- المطففون لا يغشون في غير الكيل والميزان. ( )

5- المطففون كفار. ( )

6- المطففون يكذبون على الناس. ( )

- نصيحة المسلم لإخوانه تكون بإرشادهم وأمرهم بالمعروف، ونهيهم عن المنكر، وذلك بالحكمة والموعظة الحسنة.

7- الذي لا يرشد إخوانه المسلمين ليس مسلماً. ( )

8- من يسكت على خطأ أخيه المسلم لا يكون ناصحاً له. ( )

9- النصيحة واجبة على كل مسلم. ( )

• كانت لقريش رحلتان للتجارة، رحلة في الصيف إلى بلاد الشام، ورحلة في الشتاء إلى اليمن:

10- إن اعتراض المسلمين لقافلة أبي سفيان القادمة من الشام كان في فصل الصيف. ( )

11- إن اعتراض المسلمين لقافلة أبي سفيان القادمة من الشام كان في فصل الشتاء. ( )

12- أن أبا سفيان كان يقود قافلة تجارية لقريش. ( )

• في غزوة أحد أمر الرسول (ﷺ) خمسين رامياً بالوقوف على جبل يقابل جبل أحد، وأمرهم ألا ينزلوا حتى يأذن لهم.

13- نزول الرماة عن الجبل يعد مخالفةً لأمر النبي (ﷺ). ( )

14- نزول الرماة عن الجبل بدون إذن من الرسول (ﷺ) يعد مخالفة لأمره. ( )

15- أمر الرسول (ﷺ) الرماة بالثبات وعدم مفارقة جبل الرماة. ( )

فحص الوقائع:

اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم أجب عما يليها من أسئلة بوضع:

- علامة (✓) إذا كانت الإجابة صحيحة.
- علامة (×) إذا كانت الإجابة غير صحيحة.
- علامة (؟) إذا كانت الإجابة غير واردة في الفقرة.

في السنة الثانية من الهجرة، سمع النبي (ﷺ) بقافلة تجارية لقريش قادمة من الشام بقيادة أبي سفيان، فندب المسلمين إليها ليأخذوها، فخرج ثلاثمائة وأربعة عشر رجلاً، وتوجهوا للاستيلاء على القافلة، إلا أن أبا سفيان علم بذلك فغير وجهته وسلك طريق البحر، وهو غير الطريق المعتادة للقوافل، وأبلغ قريشاً بالأمر، فتجهز المشركون لإنقاذ القافلة، إلا أنها نجت ووصلت إلى مكة سالمة، فأصر أبو جهل على الخروج حتى ماء بدر القريب من المدينة المنورة لشرب الخمر والرقص وإخافة المسلمين.

16- كانت قافلة قريش بقيادة أبي سفيان ( )

17- كانت قافلة قريش قادمة من الشام. ( )

18- كان عدد المسلمين الذين خرجوا للقافلة ثلاثمائة وأربعة عشر رجلاً. ( )

19- استسلم أبو سفيان للمسلمين. ( )

20- بعد أن أعلم أبو سفيان باستعداد المسلمين لأخذ القافلة سلك الطريق المعتادة للقوافل. ( )

21- كان جيش المشركين بقيادة أبي جهل. ( )

22- كان عدد جيش المشركين ألف مقاتل. ( )

23- انتصر المسلمون على المشركين في غزوة بدر. ( )

تقويم الحجج والتفسير:

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات ومجموعة من الأسباب، كل عبارة يتبعها سببان أحدهما سبب قوي، والثاني سبب ضعيف. اقرأ كل عبارة، ثم اقرأ سببها، وضع حرف (ق) أمام السبب القوي، وحرف (ض) أمام السبب الضعيف، ثم فسر إجابتك.

- أراد الرسول (ﷺ) الاستيلاء على قافلة قريش قبيل فتح مكة.

24- لإضعاف قريش اقتصادياً. ( )

25- لتدريب المسلمين وتهيئتهم لمواجهة الأعداء. ( )

26- لماذا؟...

- كرر النبي (ﷺ) استشارته أصحابه للقتال في غزوة بدر.

27- ليسمع رأي الأنصار في القتال بعد أن سمع رأي المهاجرين. ( )

28- ليؤكد أهمية الشورى في الإسلام.. ( )

29- لماذا؟...

- في غزوة أحد، عاد المنافقون في منتصف الطريق إلى موقع المعركة:

30- لأن زعيمهم أمرهم بذلك. ( )

31- بسبب جبنهم وخوفهم من القتال. ( )

32- لماذا؟..

• الذي غيّر مجرى معركة أحد من نصر للمسلمين إلى اضطراب في صفوفهم، واستشهاد عدد كبير منهم:

33- نزول الرماة عن الجبل لجمع الغنائم. ( )

34- ذكاء خالد بن الوليد، وملاحظته خلو الجبل من الرماة. ( )

35- لماذا؟..

• وقف المسلمون وكان عددهم ثلاثة آلاف رجل لحراسة الخندق وحماية المدينة من جهته.

36- لأنها محاطة من جوانبها الأخرى بحماية طبيعية. ( )

37- لوقوف المشركين من الناحية الأخرى من الخندق، ومحاولتهم عبوره. ( )

38- لماذا؟..

• الشح قد يدفع أهله للعدوان وسفك الدماء.

39- لأن الشحيح يحرص على جمع المال بأي طريقة حتى لو أدت إلى القتل. ( )

40- لأن الشح صفة مذمومة. ( )

41- لماذا؟..

التصنيف والتفسير:

تضم كل مجموعة في القوائم الآتية أربع مفردات، إحداها لا تنتمي للمجموعة. استخرج المفردة المختلفة في كل مجموعة بوضع دائرة حولها، مع بيان سبب اختلافها.

42- عثمان بن عفان، عمر بن الخطاب، ميكائيل، أبو بكر الصديق.

43- لماذا...

44- بدر، الخندق، تبوك، اليرموك.

45- لماذا...

46- الكرم، التضحية، الشح، الصدق.

47- لماذا...

48- عمرو بن عبد ود، حمزة بن عبد المطلب، مصعب بن عمير، علي بن أبي طالب.

49- لماذا...

50- مصعب بن عمير، خالد بن الوليد، حمزة بن عبد المطلب، عمرو بن الجموح.

51- لماذا...

52- القرآن، التوراة، الإنجيل، السنة النبوية.

53- لماذا...

معرفة الفروض:

أمامك مجموعة من العبارات، وتأتي بعد كل عبارة عدد من الفروض المقترحة، وعليك أن تقرر ما إذا كان كل فرض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة أم لا، فإذا كنت ترى أن

الفرض مقبول يتماشى مع ما جاء في العبارة، ضع أمامه إشارة (✓). وإذا كنت ترى أن الفرض غير مقبول، ولا يتماشى مع ما جاء في العبارة، ضع أمامه إشارة (×).

- مر رسول الله (ﷺ) بكومة قمح عند تاجر، فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللاً.

54- أن القمح مغشوش. ( )

55- أن رسول الله (ﷺ) أدخل يده في كومة القمح ليتفقدها. ( )

56- أن التاجر يبيع القمح. ( )

- نستفيد من سيرة النبي (ﷺ) أن على المسؤولين أن يتعلموا من الرسول مراعاة مصالح المسلمين.

57- كان رسول الله يراعي مصالح المسلمين. ( )

58- أن جميع المسؤولين اليوم لا يراعون مصالح المسلمين. ( )

- بايع جرير بن عبد الله رسول الله (ﷺ) على إقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، والنصح لكل مسلم.

59- أن الإسلام دعا إلى النصيحة وحث عليها. ( )

60- أن جرير بن عبد الله لم يكن محافظاً على إقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة قبل أن يبايع النبي (ﷺ) على ذلك. ( )

- عندما استشار الرسول (ﷺ) أصحابه للقتال في بدر، تكلم عن الأنصار سعد بن معاذ، فقال: "فو الذي بعثك بالحق لو استعرضت بنا هذا البحر فخضته لخضناه معك!"

61- أن الأنصار كانوا جميعاً يتقنون السباحة. ( )

62- أن المسلمين كانوا يقفون على شاطئ البحر مباشرةً. ( )

63- أن الأنصار مستعدون للقتال مع الرسول (ﷺ). ( )

• في غزوة بدر ألقى عمير بن الحمام تمرات كان يأكل منهن قائلاً: "لئن حييت حتى آكل تمراتي هذه إنها لحياة طويلة".

64- أن عمير بن الحمام كان بطيئاً في الأكل. ( )

65- أن عمير بن الحمام كان يتوقع لنفسه حياةً طويلةً. ( )

66- أن عمير بن الحمام مشتاق للشهادة ودخول الجنة. ( )

67- أن التمر كان من الطعام الذي يأخذه المسلمون معهم في جهادهم. ( )

الاستدلال:

يتكون كل تمرين من عبارتين، يجمع بينهما شيء مشترك يصلح للاستدلال به على عبارة تجمع بين العبارتين. كوّن عبارة تستدل فيها من كل عبارتين بعبارة ثالثة تجمع بينهما:

• حرم الإسلام الغش.

التطفيف في الكيل والميزان من الغش.

68- العبارة...

• دخل أهل بعض البلدان الإسلام لإعجابهم بأخلاق التجار المسلمين.

إندونيسيا من البلدان التي دخل أهلها الإسلام لإعجابهم بأخلاق التجار المسلمين.

69- العبارة...

• القائد الناجح هو الذي يتفقد أحوال رعيته.

كان رسول الله (ﷺ) يتفقد أمور المسلمين.

70- العبارة...

• يستجيب الله دعاء الأنبياء.

زكريا من الأنبياء.

71- العبارة...

• أمرنا الله تعالى بالإخلاص له سبحانه في العبادة.

الصلاة من العبادة.

72- العبارة...

• في غزوة أحد استشهد حامل **لواء** المسلمين.

كان مصعب بن عمير حامل لواء المسلمين في غزوة أحد.

73- العبارة...